

صحيفة التربية

تصدر أربع مرات سنويا (نوفمبر - يناير - مارس - مايو)

السنة الخامسة عشرة نوفمبر ١٩٦٢ العدد الأول

في هذا العدد

صفحة	
٣	الميثاق والتربية للأستاذ محمد سعيد قنري
	متابعة التربية والتعليم في ضوء الميثاق
٥	للأستاذ محمد السيد روجه
١٣	التخطيط للتعليم للأستاذ محمد خيرى حريزى
	القيادة الجماعية - التدريب عليها وتطبيقاتها
٢٣	في ميدان التربية والتعليم للدكتور محمد خليفة بركات
٤١	المبدأ تكافؤ الفرص للدكتور محمد نسيم رافت
٥٠	ثورة في التعليم للدكتور وهيب سمعان
٦٠	النقد الذاتى والتربية للدكتور محمد الهادى عفيفى
٧٧	تطوير التفتيش الفنى في ضوء الميثاق للأستاذ حليم جريس
	مسئولية التعليم في تدوير الفوارق بين الطبقات في مجتمعنا
٩٢ للدكتور محمد أحمد الفنام
١٢٧	النقد والانتاج التربوى للدكتور حامد عمار

تصدرها رابطة خريجي رئيس التحرير
معاهد وكليات التربية بالقاهرة الأستاذ محمد سعيد قنري

الميثاق والحرية

للاستاذ محمد سعيد قنري

من المسائل التي أثرت عند مناقشة مشروع الميثاق في اجتماعات المؤتمر الوطني مسألة الضمانات التي تكفل تحقيق ماورد في الميثاق من مبادئ . ولست أرى لهذا التحقيق ضمنا خيرا من التعليم نفسه . التعليم الذي هو أداة تكوين المواطن وإعادة تكوينه على نحو يجعله قادرا بالفعل « على إعادة تشكيل الحياة » .

لكن انقول بأن التعليم خير ضمان - بل هو ضمن طريق لتحقيق الميثاق - لا يعنى التعليم كما ورثناه عن الماضي ولا حتى كما عشناه قبل الميثاق ؛ وانما يعنى اولا واخيرا تعالما قويا قوة الميثاق . ولكي يكون التعليم قويا قوة الميثاق نفسه لابد له أن يتجسد مبادئه في فلسفته وادارته وتنظيماته واساليبه ومحتواه وعلاقاته . وقد وضع الميثاق هذا المعنى صريحا عندما قل :

« ان المفاهيم الثورية الجديدة للديموقراطية السليمة لابد أن تفرض نفسها على الحدود التي تؤثر في تكوين المواطن وفي مقدمتها التعليم . . . »

وان من يقرأ الميثاق قراءة عميقة ليجد أن الديموقراطية السليمة هي كل شيء فيه - هي الاشتراكية بكفائتها وعدلها ، وهي الحرية بجناحيها الاقتصادي والسياسي ، وهي الوحدة الاجتماعية بتماسك الافراد وتدويرهم انفوارق بين الطبقات ، وهي العلم بطريقة تفكيره وتطبيقه في الحياة من اجل رفاهية الانسان الفرد واقداره على الابتكار ، وهي التعليم بفرصه المتكافئة ومناهجه الثورية التي تمكن هذا الانسان الفرد من إعادة تشكيل انحياء .

ان التعليم مطالب اليوم بامرين اساسيين :

اولا : أن ينقد ذاته بأهدافها وتشكيلاتها وادواتها وامكانياتها على ضوء ماورد في الميثاق نقدا يسفر عن مراجعته لنفسه وتشريه قلبا وقالباً لاتجاهات الميثاق واساليبه .

ثانيا : أن ينهض بعبء توضيح مفاهيم الميثاق ومبادئه في اذهان من فيه ومن حوله ، وأن يكون خير مصدر للتوضوح الفكري والنضج الفكري عند جميع المواطنين .

ومعنى هذا ان الميثاق يطالب جميع المشتغلين بالتعليم من مدرسين ومفتشين ومديرين وتلاميذ وآباء - وهم الذين يكونون ذاته - بالثورة لا بالإصلاح ، وبممارسة مبادئه لا بتدريسها ، وبسج فلسفة جديدة توجه العمل الثوري الكلي داخله ، لا الأخذ بتغيرات جزئية فيه .

ان الفرق بين الاصلاح والثورة هو الفرق بين تغيرات سطحية وتغيرات جذرية تمتاز بالواقعية وتمس الإجماع . ان الحلول الوسط والتفكير الاصلاحى فى التعليم - المبني على وسائل العمل التقليدية - لم يعد قادرا على ان يطوى مسافة التخلف الذى طال مداه بين واقع التعليم ومطالب المجتمع الجديد عليه . ان الثورة هى الوسيلة الوحيدة التى يستطيع بها التعليم ان يخلص نفسه من المفاهيم التى كبته ومن الرواسب التى اثقلت كاهله والانتقال الى تحقيق مبادئ الميثاق التى عبرت عن آمال الشعب .

والميثاق لا يطالب بالاصلاح الجزئى الذى كثيرا ما اخذ به التعليم ، فقد كانت هذه النظرة الجزئية دائما عقبة فى سبيل التعليم . ان الميثاق يتطلب فلسفة تربوية ثورية تسمى هذه التغيرات المتناثرة التى حدثت فى كيان التعليم ، وتحوله الى طاقة حية تدفع المجتمع الى مستوى امانيه التى هبر عنها الميثاق . وبدون ذلك قد يظل الميثاق عملاقا كبيرا بينما يستمر التعليم هزيعا ضعيفا .

والميثاق باعتباره روح المجتمع الجديد ينبغى الا يؤخذ على انه مبادئ يكتفى بحفظها وترديدها . ولهذا يجب ان يدرك القائمون على التعليم - وفي مقدمتهم المعلم - ان ثورية التعليم وجعله قوة فعالة فى التقدم الاجتماعى تتطلب ممارسة الميثاق فى جميع جوانب العملية التربوية - فى علاقاتها وادارتها وطريقتها وتوجيهها وتقويمها - حتى تتحول مبادئ الميثاق الى اتجاهات ومفاهيم وقيم تعيش وتنمو فى سلوك الافراد ، الصغار والشباب والكبار على السواء . فان الخطر كل الخطر ان يردد الاطفال والشباب والكبار مبادئ الميثاق بينما يستمر بعض المعلمين يدورون حول مفاهيم تقليدية وطرق تقليدية وعلاقات تقليدية مما يحول التعليم نفسه الى اداة شكلية رجعية جامدة .

ان هذه المسئولية الخطيرة التى تتحدى التعليم والمعلمين اليوم بعد الميثاق - هى التى أحست بها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية ، فبادرت بالتقدم الى رجال التعليم فى بلادنا - كما بادرت من قبل بابرار مطالب اشتراكتنا على التربية - بهذا العدد الخاص عن « الميثاق والتربية » . وما هذا العدد الا محاولة تستهدف استخلاص بعض المغازى التربوية فى الميثاق وترجمة بعض مبادئه فى التربية والتعليم . وسوف يجد القارئ فى هذا العدد مجموعة من المقالات تمثل اجتهادا من اصحابها فى هذا الباب الجديد . ولسنا ندعى ان ما ورد فيه يبلغ حد الكمال . فالميثاق رصيد كبير يحتاج الى الدراسة والتأمل والتفكير اكثر من مرة ، ومن اكثر من بعد ومن اكثر من هيئة . ولعل هذا الجهد المتواضع يكون دموعا للمربين والمستغلين بالتعليم ان يضاعفوا التفكير والبحث فى هذا المجال ، فيترجموا « الميثاق الوطنى » الى « ميثاق تربوى » يكون دليلا للعمل لنا جميعا فى توجيه الاجيال المختلفة من الاطفال والشباب والكبار .

متابعة التربية والتعليم في ضوء الميثاق

للاستاذ محمد السيد روجه
وكيل الوزارة المساعد للمتابعة والتقويم

أكد الميثاق أن « الحل الاشتراكي هو الطريق الوحيد الذي يمكن أن تتلاقى عليه جميع العناصر في عملية الانتاج على قواعد عملية وانسانية تقدر على مد المجتمع بجميع الطاقات التي تمكنه من أن يصنع حياته من جديد وفق خطة مرسومة ومدروسة شاملة » .

وثنى الميثاق على ذلك بأن « التخطيط الاشتراكي الكفء هو الطريقة الوحيدة التي تضمن استخدام جميع الموارد الوطنية والطبيعية والبشرية بطريقة عملية وعلمية وانسانية لكي تحقق الخير لجموع الشعب وتوفر لهم حياة الرفاهية » .

وظائف المتابعة :

وتمشيا مع ما اشار اليه الميثاق في الفقرتين السابقتين من حيث ضرورة قيام التخطيط الاشتراكي على اساس من التعاون المشترك وبناء على ظروف البيئة المحلية وواقعها يعمل جهاز المتابعة على جمع المعطيات الدقيقة من واقع الميدان وتحليلها وتصنيفها لتحديد بمقتضاها مواطن القوة والضعف وتقدير الثروات الموجودة والكامنة والمحتملة ، وتوزيع الخدمات الاساسية ورفع مستوى ما يقدم منها بالفعل ، والعمل على توصيل الخدمات الى المناطق التي لم تنل حظها المأموس منها .

هذا الجمع والتحليل والتصنيف والتقدير من واقع الميدان وظيفة اساسية من وظائف المتابعة التي تنقلها الى جهاز التخطيط بصفة خاصة وإلى مختلف المرافق الحيوية بصفة عامة - هذا ويعتبر من وظائف المتابعة بصفة اساسية ما يلي :

- تقويم الخدمات التعليمية في شتى ألوانها وأنواعها وكذلك مستويات العاملين بها ومدى ملاءمة الامكانيات والتجهيزات والوسائل لتحقيقها ومقارنة مقدار العائد من الخدمات المذكورة بما ينبغي أن يكون .
- تتبع تنفيذ الخطة للتعرف على مدى العناية به وسرعته ودقته ، والكشف عن المشكلات التي قد تعترضه لايجاد حلول لها وذلك حتى ياتي التنفيذ بالنتائج المرجوة في تفاصيله وفي مجموعه .
- اقتراح اعادة النظر والدراسة والمراجعة لادخال التعديلات المناسبة على

الخطط الموضوعية ومستوى الأداء أو حتى على الأهداف إذا ما اقتضت الحال ذلك .

- توجيه العاملين في الميدان وتعريفهم بفلسفة الأهداف التي رسمتها الوزارة لمرحلة معينة وتبصيرهم بها ومعاونتهم بشتى السبل على تحقيقها .
- الاتصال بأجهزة الوزارة وبوزارة الإدارة المحلية وأجهزة المحافظات لإبلاغها ما تكشفته عنه عمليات المتابعة .
- الاتصال بأجهزة مديريات التعليم لإبلاغها بما تقرر اتخاذ بشأن ما قدمته من مشكلات ومقترحات .

أهمية التسجيل في عملية المتابعة :

هذه الوظائف جميعها تقوم على التسجيل ، والتسجيل الدقيق ، على أسس مبادئ مقرر . ولقد نص الميثاق على « أنه لن الزم الأمور تشجيع الكلمة المكتوبة لتكون صلة بين الجميع يسهل حفظها للمستقبل . كما أنها تستكمل حلقة هامة في الصلة بين الفكرة والتجربة و « أنه ... من الضروري تشجيع كل القائمين بالتنفيذ أن يكتبوا ملاحظاتهم لتكون أمام المسئولين عن التوصية . أن ذلك أمر لا يمكن أن يترك للصدفة أو الارتجال » .

تنظيم التسجيل وأساليبه في المتابعة :

ولكى ينتقى من التسجيل صفة الصدفة والارتجال كان لابد أولا من تنظيم أسلوب التسجيل ومصادره ، كما كان لابد ثانيا من تحديد عناصر المادة المسجلة .

ولقد نظمت المتابعة أجهزتها وصممت بطاقتها على نحو يحقق ذلك ، فأجهزة المتابعة في الوزارة ثلاثة هي :

(١) متابعة خطة التنمية (٢) متابعة المدارس (٣) متابعة المواد الدراسية

والمفروض أن تتكامل أعمال هذه الأجهزة في صورة كلية واحدة في النهاية . فمتابعة المواد الدراسية تنصب على صميم ما يجرى في المدرسة وفي الفصول بخاصة من جهد تعليمي - ومتابعة المدارس تأخذ هذا الذي جمع بشأن الجهد التعليمي في الفصل والمدرسة لتضيف إليه واقع امکانيات المادية والبشرية في المدارس من كفايات في الإدارة وفي المعلمين وفي المباني المدرسية وفي المعدات وفي المرافق وفي تنظيمات وتشكيلات العمل داخل المدرسة وبين المدرسة وغيرها من الهيئات والمؤسسات وفي كفاية المدارس من حيث العدد والمستوى والنوع لتصنع من هذا كله صورة عن واقع التعليم في البيئات والمديريات المختلفة .

لما متابعة خطة التنمية فتقيس هذا الذي يسجله متابعة المدارس
مقارنا بما يفد اليها مباشرة من تقارير المناطق بالخطة الزمنية (الخمسية)
التي رسمتها الوزارة للخدمات التعليمية لتري مدى تحقيقها للتنمية المرجوة

وفي الوقت الذي تحيط به متابعة خطة التنمية مراكز التخطيط عليا
بذلك تتصل بمتابعة المدارس متابعة المواد الدراسية وبمديريات التعليم
لتفيدها بالنتائج وتبصرها بالملاحظات والتعليقات التي تم الوصول اليها
بغية تحسين العملية التعليمية .

ومثل هذا يقال عن متابعة المدارس ومتابعة المواد الدراسية إذ تحرص
كل منهما على الاتصال بمديريات التعليم والمدارس لتفيدها بما وصلت اليه
وتقدم لها التوصيات والمقترحات التي تراها في ضوء ما كشفت عنه الميدان
وفي ضوء المقارنات التي عقدها بين المدارس بعضها مع بعض وبين المديريات
بعضها مع بعض .

البطاقات والتقارير :

ويتصل بعملية التسجيل وضرورة العمل علي استجوابها الاهتمام
البطاقات والتقارير التي تعتبر من أهم أدوات حركة المتابعة ودينيتها
أفتوقف على دقتها وشمولها سلامة للمتابعة وبالتالي سلامة التخطيط
والتقويم ولدى المتابعة ثلاثة أنواع من البطاقات تناسب كل جهاز من أجهزتها
وهي بطاقة تقويم المادة الدراسية وبطاقة تقويم المتابعين وبطاقة متابعة
الخطة .

لقد اعد لكل مادة دراسية بطاقة خاصة يقوم المتابع باستيفائها عند
زيارته للمدرسة من حيث :

- ١- بناء عليها ومدى توافرها واستيعابها للتلاميذ لها .
- ٢- الكتيب للمادة والمدة ومدى الاستفادة منها وقبول الدارسين لها .
- ٣- هيئة التدريس : مستوى كل مدرس بالدرجة وكفايته واهله والمهنة
ذلك من الواصفات والتقدير النهائي له .
- ٤- النشاط الخاص بالمادة ومدى الافادة منه .
- ٥- مستوى تفصيل التلاميذ .
- ٦- طرق التدريس والتجهيزات الخاصة بالمادة من كتب ومسابك وغيرها
وغيرها ومدى كفايتها والافادة منها .

والا بطاقات تقويم المتابعين فلهذه التي تكوين لمتابعة والمتابعة من
المدرسة ككل من حيث :

- ١ - مبنياتها ومراقبتها ومدى كفايتها وتنسيقها
- ٢ - تجهيزاتها ومدى كفايتها بها
- ٣ - ادارتها ومدى كفاية القائمين بها
- ٤ - تنظيماتها الداخلية
- ٥ - أوجه النشاط بها
- ٦ - نشاطها في البيئة

وقد أعدت بطاقات يلائم كل منها نوعا معينا من المدارس ، وهي :

- ١ - بطاقة تقويم المدرسة الابتدائية
- ٢ - بطاقة تقويم دور المعلمين والمعلمات العامة
- ٣ - بطاقة تقويم المدرسة الاعدادية والثانوية العامة
- ٤ - بطاقة تقويم المدرسة الاعدادية والثانوية الزراعية
- ٥ - بطاقة تقويم المدرسة الاعدادية والثانوية العامة
- ٦ - بطاقة تقويم المدرسة الاعدادية والثانوية التجارية

وأما بطاقات متابعة الخطة فتهدف الى تكوين صورة واضحة عن مدى تنفيذ مشروعات الوزارة الواردة بالميزانية الانتاجية .

وهي غلى أنواع بحسب نوع المشروعات التي توجد :

- ١ - بطاقة خاصة بفصول المراحل التعليمية والمستخدمين
- ٢ - بطاقة خاصة بمشروعات المباني والأراضي
- ٣ - بطاقة خاصة بالتجهيزات والمصروفات الدورية
- ٤ - بطاقة خاصة بالعمالة .

وبديهي أن كل بطاقة من هذه البطاقات تختلف عن الأخرى من حيث الوظيفة ومن حيث درجة الشمول فبطاقة تقويم المادة الدراسية تنصب أساسا على قطاع معين بالذات هو التدريس وما يتصل به من مناهج وكتب وتحصيل ونشاط أما بطاقات تقويم المدارس فهي تنظم جميع نواحي العملية التعليمية على المستوى الذي تشمل هذه البطاقة .

وتيسرا لاستخدام بطاقة تقويم المدارس قامت المتابعة بعمل دليل مفضل يتضمن العناصر المختلفة الواردة في البطاقة وكيفية الحصول على المعطيات الخاصة بها .

كذلك تيسرا للرجوع إلى بطاقات تقويم الخطة أعد دليل عن المصادر التي يمكن الرجوع إليها لاستيفاء عناصر هذه البطاقات .

التوقيت الزمني لبطاقات متابعة المواد الدراسية والمدارس :

وبقدر ما للبطاقات والتقارير من قيمة واضحة في عملية المتابعة فإننا لانسى ما للتوقيت الزمني وعلاقته بالتقارير المختلفة من اثر في دقة التنفيذ والمراجعة عند المتابعة والتقويم وقد وضعت هذه البطاقات والتقارير على مستويات مختلفة بعضها يتصل بالمادة الدراسية بينما يتصل البعض الاخر بالمدرسة ككل وفيما يلي صورة توضح بعض هذه التقارير .

تقارير المتابعة للمواد الدراسية وتوقيتها الزمني :

- ١ - يقوم مفتش المادة بمديرية التربية والتعليم باعداد تقرير اسبوعي عن زيارته التي قام بها خلال ذلك الاسبوع مستخدما بطاقة تقويم المادة
- ٢ - تصل في نهاية كل اسبوع الى المفتش الاول تقارير المفتشين في المديرية عن المادة وعليه أن يدرسها وينسقها
- ٣ - يقدم المفتش الاول في اخر كل شهر لوكيل مديرية التربية والتعليم بعد اطلاعه على تقارير المفتشين تقريراً شاملاً عن الزيارات المختلفة للمدارس عن سير المادة الدراسية .
- ٤ - يقدم المفتش الاول اثناء العام الدراسي تقريرين فترين الى وكيل مديرية التربية والتعليم : الاول في الاسبوع الاول من يناير والثاني في الاسبوع الاول من ابريل بحيث يتضمنان بياناً بجملة عدد المدارس والفصول التي زارها هو وزملاؤه خلال الفترة وملاحظاتهم في كل ما يخص المادة واقتراحاتهم العامة بشأنها .
- ٥ - يقوم وكيل مديرية التربية والتعليم باعداد تقريرين فترين يقدمهما الى السكرتارية الفنية للمتابعة والتقويم عن طريق مديرية التربية والتعليم الاول في الاسبوع الثاني من يناير والثاني في الاسبوع الثاني من ابريل مستخدماً في ذلك البطاقة الخاصة بكل فترة .
- ٦ - تقوم السكرتارية الفنية للمتابعة والتقويم بتجميع التقارير من مديريات التربية والتعليم المختلفة وتقديمها الى كبار مفتشي المواد الذين يقومون بدورهم باعداد تقارير نهائية ترفع الى وكيل الوزارة المساعد للمتابعة والتقويم .

تقارير المتابعة للمدارس وتوقيتها الزمني :

يتبع نفس التوقيت الزمني السابق فيما يختص بتقارير المدارس وذلك باحلال مفتش المدرسة والمدير المساعد المختص ومدير متابعة المدارس محل مفتش المادة ، والمفتش الاول وكبير مفتشي المادة .

مسائل تحتاج الى مزيد من البحث والمناقشة حتى تقبلوا عملية المتابعة :

• ونظرا لان المتابعة بادواتها واساليبها وظيفية جديدة فما زالت هناك جوانب فيها او متصلة بها تحتاج الى مزيد من البحث ومن المناقشة والحيكة ومن ذلك علاقة المتابعة بالتخطيط والتنسيق فهما على النحو الذى يجمعيل الوظيفتين متكاملتين في كل عنصر واحد يؤدى بالعملية التعليمية الى احسن النتائج .

ومن الجوانب الاخرى التي تحتاج الى مزيد من البحث والمناقشة مجال عملية المتابعة على الواقع وحدود هذه المتابعة وما يتصل بهذا من تحديد لمسئوليات المتابعة على شتى المستويات .

ولعل من اهم الاسئلة التي يداب جهاز المتابعة الان على ايجاد اجابات شافية فعالة لها ما ياتي :

• ما الجوانب الاجتماعية والاقتصادية التي ينبغي للمتابعين رصيدها بكفاءة منها في تقدير الخدمات التعليمية وتكوينها ومتابعة نموها ؟

كيف يمكن رصد هذه الجوانب من حيث :

- مصدر المعلومات والوقائع
- القائمين بعملية الرصد هذه
- اساليب الرصد وطرقه ، وبالذات من حيث كيفية التسجيل وحصره في نقاط واضحة محددة بياض .

• ما مدى تلاؤم نوع التعليم الموجود بالمنطقة مع عدد سكانها وتضاريسهم ليشري وظروفهم الاجتماعية ومستقبل يثتم الاقتصادية :

• عدد الاطفال في مراحل التعليم المختلفة ونسبتهم الى السكان
• عدد الاطفال في كل مرحلة ونسبتهم الى مجموع الاطفال في سن هذه المرحلة

• عدد الاطفال في كل نوع من انواع التعليم ومدى تمشي ذلك مع احتياجات الاقليم

• عدد الاطفال المنتظر تخرجهم في كل مرحلة والمستقبل الاقتصادي الذي ينتظرهم سواء في مراحل التعليم التالية او في الحياة ذاتها .

• من يتقبل من تخرجوا من المدارس في العام السابق ؟
• ما دور المدرسة في عملية المتابعة من الابعاد السابقة ؟

ما دور متابع الوزارة في عملية المتابعة من الإبعاد السابقة ؟
ما دور الأجهزة الإدارية والفنية على مستوى المديريات التعليمية في
عملية المتابعة من الإبعاد السابقة ؟

كيف يمكن تنسيق أعمال هذه العناصر جميعاً في عملية المتابعة ؟ بمبادرة
إلخري ما التنظيم المقترح على المستويات السابقة لجعل عملية المتابعة دقيقة
ميسورة ؟

كيف يتم التعاون بين أعضاء هيئة التدريس في المدرسة للاضطلاع
بدورهم في عملية المتابعة كما يحدد في () ؟

- ما الصعوبات التي تحول بين أعضاء هيئة التدريس في المدرسة وبين
اضطلاعهم بهذا الدور ؟

- كيف يمكن الاستفادة من تنظيمات المدرسة وخاصة مجالس الآباء والمعلمين
في اضطلاع المدرسة بدورها في عملية المتابعة ؟

- كيف يمكن توفير التعاون بين المدرسة وبين أهل البيئة المحلية من فنيين
واخصائيين وأولياء أمور ولجان اتحاد اشتراك في عملية المتابعة ؟

- كيف يمكن تنظيم التعاون بين مجموعة من المدارس في البيئة الواحدة
للاضطلاع ببعض عمليات المتابعة ؟

ما التداخل والتكرار والفجوات بين عمل مديريات التعليم وأجهزة
المتابعة في الوزارة في مجال المتابعة ؟

ما التنظيم المقترح انشاؤه لتيسر مجرى العمل وخلق التكامل بين
عمل أجهزة المتابعة في الوزارة وأجهزة المديريات في مجال المتابعة ؟

كيف يمكن توعية هيئات التدريس في المدارس بأهداف التعليم
وتوحيدها إلى واقع عملي ؟

كيف يمكن لكل مدرسة أن تحدد مشكلاتها وتصنيفها وترصدها وتعلم
بها الجهات المسئولة للإسهام في حلها ؟ وما دور المتابع في توعية هيئته
التدريس بمشكلاتهم المدرسية ؟

ما مجالات العمل المدرسي وكيف يمكن تصنيفها لسهولة رصدها
وتعليقها ودراستها وتقويمها ومتابعتها ؟

كيف يمكن تطوير كل من بطاقة تقويم المدرسة والمادة بحيث يتواءم
فيهما ولهما :

- سلامة التصنيف

- الشمول للمجالات اللازم رصدها في العملية التعليمية وما يتصل بها

- الشمول للعناصر المختلفة في كل مجال

- سهولة تناولهما

- سهولة ملئهما

- سهولة تفريقهما والاستفادة منهما

- كفا العناصر لاستخدامها

— انسب الأوقات لاستخدامها

كيف يمكن تقويم الكتاب المدرسي على المستوى الإجرائي ، وكيف يمكن توفير بطاقة لهذا التقويم ، وما البنود التي تشتمل عليها هذه البطاقة ، ومن يقوم بمثلها وكيف يمكن الافادة منها ؟

كيف يمكن الافادة من بطاقة تقويم المادة وبطاقة تقويم الكتاب المدرسي (ان وجدت) عند استخدام بطاقة تقويم المدرسة ؟

كيف يمكن الافادة من بطاقة تقويم المدرسة في رسم صورة عن واقع التعليم في بيئة من البيئات أو اقليم من الاقاليم ؟ ومن الذي سيضطلع بعبء تجميع محتوى البطاقات المختلفة ؟

كيف يمكن الافادة من الصورة المرسومة عن التعليم من واقع بطاقات تقويم المدرسة في عمل متابعة خطة التنمية ؟

ما مسئوليات المتابع وما مسئوليات المفتش ؟ ما مجالات المتابعة وما مجالات التفتيش ؟ وكيف يمكن التنسيق بين عمليهما ؟

— هل يفضل أن تكون عملية المتابعة عملية جماعية بحيث يقوم بها أكثر من فرد واحد في وقت واحد (في صورة لجان) ؟

— اذا كان لعملية المتابعة ان تكون عملية جماعية . فمن تتكون لجان المتابعة ؟

دينامية عملية المتابعة :

ان المتابعة وظيفة وليست جهازا بعينه او ادوات واتجاهات بعينها تصدر من مستوى واحد . انها حركة اتصال مستمر بالواقع الاجرائي حركة اندفاع الى اعلى من هذا الواقع بالفعل ، انها فعل واستجابة على شتى المستويات التعليمية يؤديان الى مزيد من الفعل والاستجابة وهكذا . انها قبل هذا وبعد هذا استقصاء ودراية عملية وعملية :

من اجل هذا فان المتابعة عملية تتقاسمها — أو ينبغي أن تتقاسمها — في تعاون وتكامل أجهزة الوزارة وأجهزة مديريات التعليم والعاملون فيها على المستوى الإجرائي في المدرسة والبيئة . ومن هنا كانت أهمية التعاون أنجدي والتنسيق في عملية المتابعة بين مديريات التعليم وأجهزة الوزارة .

ان التخطيط لكي « يكون عملية خلق علمي منظم يجيب على جميع التحديات التي تواجه مجتمعنا » يحتاج أشد الاحتياج الى هذه العملية التعاونية التي نسميها المتابعة وهو يحتاج اليها بالذات في أساس صورها وأحسنها ، ومن أهم معايير السلامة والحسن في المتابعة دقتها وعلميتها وصراحتها . ومن أجل هذا وجب ان يكون شعارها نص الميثاق :

« ان أي محاولة لاختفاء الحقيقة او تجاهلها يدفع ثمنها في النهاية نضال الشعب وجهده للوصول الى التقدم » .

التخطيط للتعليم

للاستاذ محمد خيرى حري
مدير تخطيط الاعدادى والثانوى
بوزارة التربية والتعليم

مسائل عامة

التعليم العام : ونقصد به تلك الفترة التى يقضيها التلميذ فى المدارس منذ بداية التحاقه بالمرحلة الاولى حوالى سن السادسة حتى نهاية المرحلة الثانوية حوالى سن الثامنة عشرة فنحن نستبعد منها مدارس الحضائنة السابقة للمرحلة الاولى وكذلك مراكز التدريب وما شابهها حتى لو كانت موازية للتعليم العام اذ انها تعتبر اعدادا لعمل معين اما التعليم الفنى باتوابعه السابقة للمرحلة العليا فيدخل ضمن التعليم العام باعتباره تعليما قبل اى شىء آخر وتبدأ فترة التعليم العام مبكرة فى بعض البلاد حيث تبدأ فى سن الخامسة وفى بعضها تبدأ فى السادسة وقد تتأخر بدايتها الى سن السابعة . وتقتصر مدتها فى بعض البلاد على ١٠ سنوات وقد تصل الى ١١ سنة او ١٢ سنة ولعل المدة الاخيرة هى المدة التى استقرت عليها البلاد التى وصلت اليها كما انها المدة التى تعمل الدول الاخرى على تحقيقها .

وقد تنقسم مراحل التعليم العام الى :

ابتدائى وثانوى

او ابتدائى واعدادى وثانوى

او ابتدائى وثانوى واعدادى

او ابتدائى ومتوسط وثانوى

ومرحلة التعليم الابتدائى مدتها ٦ سنوات وتتجه معظم دول العالم الى الزامية هذه المرحلة على الاقل بل ان دولا كثيرة اخذت تعمل على الزامية المرحلة الاعدادية حتى لا تنتهى فترة الالتزام قبل سن العمل « ١٥ سنة » .

وعلى أية حال فالتعليم العام المناسب حتى سن العمل على الاقل حق لجميع المواطنين ينبغى الا تضعف موارد الدولة عن تحقيقه لانه الوسيلة لتكوين مواطنين فى مستوى انساني فلا يجوز ان يترك التلميذ المدرسة قبل سن العمل ولذلك تعنى دول العالم المتقدمة بفرض الزاميته ومجانيته باعتباره وسيلة للوصول الى مستوى افضل لحياة المواطنين وتخطيط لتحقيق ذلك بحيث لا يترك التلميذ التعليم الا الى العمل ، وليست الزامية

المرحلة الابتدائية ومجانية بقية المراحل الا وسيلة لوضع تخطيط لتنفيذ حق المواطنين في التعليم الى سن العمل .

يدفعنا ذلك الى اعادة تخطيط التعليم مرتبطا بتخطيط القوى العاملة فاذا كانت احتياجات العمل لا تبدأ قبل سن ١٥ ، كان من الضروري أن يبقى التلاميذ في المدرسة حتى هذه السن وان يتركها العدد اللازم للعمل وان يستمر الباقيون الى نهاية المرحلة التالية حيث يعدون لاعداد لاعداد مناسبة لمتنص اعداد الاكبر منهم ويستمر في الدراسة العليا الباقيون ليعدوا لاعداد تنطبق مستوى اخر وهكذا تصبح عملية التخطيط من ناحية العدد صحيحة ولها اساس علمي سليم ومتشعبة مع احتياجاتنا الفعلية لقوى البشرية العاملة في مستوياتها المختلفة وتصبح المدرسة فعلا محققة لوظيفتها الاجتماعية التي من اجلها اقامها المجتمع ووضع لها نظم الالزام والمجانية .

اما التخطيط : فنقصد به تلك الوسيلة المنظمة التي تتضمن معرفة الاحتياجات المتطورة للجماعة ، والعمل على سدها بطريقة متطورة ومرنة ، كما وكيفا وتوجيه هذه الجماعة في اتجاه اهدافها ، فالتخطيط القومي طبعاً تخطيط شامل يتم فيه حصر كافة موارد المجتمع مادية وبشرية ، وتعبئتها لتحقيق اهداف هذا المجتمع . وهو عملية مستمرة . ذلك ان هذا الهدف يصبح بداية لهدف اخر حين يتحقق وهكذا تبدو عملية التخطيط عملية مستمرة وهادفة وموجهة لتطور الاجتماعي .

والتخطيط عملية كلية في كل المستويات : فالتخطيط للدولة عملية كلية يجب ان يشمل الجوانب كلها في وقت واحد ، والتخطيط الاقليمي عملية كلية كذلك يجب ان تشمل الجوانب كلها ، في هذا الاقليم في وقت واحد ، وهكذا نستطيع ان نتدرج حتى نصل الى تخطيط المنهج فنجد عملية كلية يجب ان تشترك فيها الجوانب الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية حتى نصل الى منهج متكامل يؤدي الى نمو شخصيات متكاملة لتلاميذ والمدرسين ، ومن هنا جاءت ضرورة الاستعانة باللجان الاستشارية التي تضم رجال الاقتصاد والاجتماع والثقافة . وتخطيط العمل في المدرسة عملية كلية ايضا يجب ان يتناول العمل في المدرسة في اطار الحياة الاقتصادية والاجتماعية في البيئة التي تقوم فيها ، ومن هنا جاءت ضرورة الاستعانة بمجلس الآباء والمعلمين ومجلس القسرية والمدينة . فالتخطيط كما نتصوره عملية دائرية لا تستطيع ان تقول انها تبدأ من اعلى الى اسفل ، او من اسفل الى اعلى ، وانما تبدأ من كل مكان وتتطور أولاً في صورة فلسفة ولكن هذه الفلسفة قائمة على احساس عميق بخاجات المجتمع واهدائه وامكانياته . وهذه الحاجات والاهداف والامكانيات لا يمكن الشعور بها الا نتيجة الاتصال المباشر السريع بجميع افراد الشعب فهم نابعة منهم ، ومن هنا جاءت فكرة التوجيه الشعبي

والقيادة الجماعية ، فالصياغة الشعبية للخطط ، وتطورة هذا
 الإحساس ، فهذه فلسفة التخطيط ، فالشعبية إذن هو الوجه التخطيط لأنه
 عبارة عن ادراك لاحتياجاته وحاجاته وهو وسيلة لسد هذه الاحتياجات
 عن طريق استغلال قوى الشعب صاحب القيادة في كل عملية تخطيطية .
 فإذا كان هدف الجماعة مضاعفة الدخل القومي ورفع مستوى المعيشة
 في خمس سنوات أو عشر كان من الضروري حصر كافة موارد المجتمع
 الحالية ثم وضع خطة اقتصادية لتنمية هذه الموارد بحيث يصبح دخل
 الفرد ضعف ما هو عليه في الفترة الزمنية المحددة لذلك فتدرس حاجات
 التنمية الاقتصادية في الزراعة والصناعة والتجارة والخدمات فيوضع إطار
 للخطة يوضح الأرقام والمؤشرات التي تحدد للاقتصاد القومي وجزئياته
 مستويات معينة يجب أن تبلغها عناصره الاقتصادية . كما أنه يتناول
 أيضا معالجة جميع مشاكل السياسة الاقتصادية والاجتماعية والمسائل
 الفنية والإنسانية التي تعترض سبيل التنفيذ الفعلي لمحتويات هذا
 الإطار .

وبعد وضع الإطار العام للسنوات الخمس أو العشر مثلا يوضع إطار
 سنوي يحقق جزءا من هدف الإطار العام . وفي كل عام يعاد تقويم ما تم ،
 ويعاد النظر في تخطيط الفترة القادمة على ضوء الوضع الحاضر وهكذا .
 والإطار العام للتخطيط يتضمن طبعاً تخطيط التعليم باعتباره عملية
 إنتاجية .

التخطيط في التعليم

ودون أن نستطرد إلى الدخول في تفاصيل التخطيط القومي ووسائله
 نستطيع أن نسلم بأمرين :

١ - أن التعليم عملية إنتاجية نقصد بها زيادة إنتاج الفرد كفرد وعضو
 في جماعة فالمفروض أن الشخص غير المتعلم أن كان ينتج وحدة من
 العمل في ساعة فإن هذا الفرد نفسه لو تعلم فإنه يستطيع أن ينتج
 أكثر من وحدة في الساعة ، وقد يصل إنتاجه إلى أضعاف مضاعفة
 بالإضافة إلى قدرته على زيادة كفايته الإنتاجية بنفسه عن طريق
 كشف خير وسائل مضاعفة الإنتاج .

هذا بالإضافة إلى أن التعليم الصحيح يؤدي إلى حسن تقدير
 الإنسان لنفسه وهذا التقدير من شأنه أن يدفعه إلى زيادة الإنتاج ،
 وإلى عدم قبول العمل في دوائر تستغله فكلما زاد التعليم الصحيح
 في مجتمع من المجتمعات ارتفع مستوى المعيشة وانخفضت المهن التي
 يستغل فيها الأفراد . وينطوي من بحسب أن طرق التربية الحديثة
 (الصحيحة) فيها ضياع ، فالواقع أن طرق التربية الحديثة تهدف

الى تحقيق اغراض التربية باقصر طريق وجهد ومال فهي طرق
اقتصادية تعمل على تحقيق الاقتصاد في المجهود وفي الوقت وفي
المال .

٢ - ان التخطيط في التعليم يهدف الى اعداد الناس (محور العملية
الانتاجية) لتحمل مسئولية الانتاج المخطط ، والخدمات المخططة في
الوقت المناسب بالكفاية المناسبة وفي المكان المناسب . فلذا كان
التخطيط الاقتصادي والاجتماعي يترجم في صورة مصانع ومؤسسات
يقيمها القطاع العام او الخاص فان تخطيط التعليم يترجم في صورة
اعداد علماء واخصائيين وفنيين وعمال في درجات متفاوتة لتحمل
مسئولية العمل في هذه المصانع والمؤسسات ، وتحقيق اهدافها
الانتاجية .

ولا معنى لان نقيم المصانع ونصلح الاراضي دون ان نعد في الوقت
نفسه المهندسين والعمال والمزارعين الذين يتولون الاعمال في الوقت
المناسب وكثيرا ما حدث في البلاد العربية ان بنيت المصانع او جفرت
المناجم ثم لم نجد من المهندسين والفنيين والعمال من يتولون مسئولياتها
فتولاها الاجانب ولهذا كان لابد من وجود تخطيط شامل اقتصادي
وانساني يتولى تطوير العملية الاقتصادية واعداد الناس لتحمل مسئولياتها
ومن هنا جاءت أهمية ارتباط تخطيط التعليم بالتخطيط القومي وتخطيط
اقتصادى العامل بنوع خاص ويجب ان نتذكر دائما اننا لا نخطط الناس للحياة
وانما نخطط الحياة للناس ليعيشوا حياة افضل وان الدول الاشتراكية
تحمل مسئولية ايجاد عمل في مستوى انساني لكل فرد في الوقت
المناسب ومن هنا كان لابد لها ان تضع لهذه العملية خطة تتضمن تطوير
الاعمال الى المستوى الانساني بحيث تمتص جهود كل القادرين عليه ويقوم
جهاز التعليم بالتخطيط لاعداد القوى البشرية اللازمة لذلك .

التخطيط القومي والتعليم

والخلاصة ان التعليم كعملية انتاجية يجب ان يرتبط ارتباطا وثيقا
بالتخطيط القومي ، ففي الوقت الذي تبني فيه المصانع وتمهد فيه الاراضي
وتحفر المناجم يكون التعليم قد اعد من المهندسين ورجال الصناعة والزراعة
والتجارة والعمال والمزارعين من يضطلعون بمهام العمل في هذه المؤسسات
فيشمل التخطيط القومي احتياجات البلاد الى كل نوع من انواع العمل
والهن والمستوى المهني والعمالي لكل فئة . ثم يبنى جهاز التعليم في تخطيط
وسائل تحقيق ذلك فيدرس احتياجات القطاعات الخاصة والعامة من
الأيدي العاملة ودرجة كفاية كل منها ومن اصحاب المهن والعلماء والمستوى
المطلوب ، والجهة التي يشيخون بها ، والامكانيات المتوفرة في البلاد ويضع
تخطيطا شاملا على اساس هذا كله .

قد يتطلب الامر انشاء جامعة في مكان معين لتتعاون في تحقيق خطة الانتاج ولتزود المصانع والمزارع بخريجيها في الوقت المناسب ، وقد يتطلب الامر ارسال بعثات في انواع من الدراسات غير متوفرة هنا ، وقد يتطلب الامر اعداد دراسات تدريبية او غير ذلك من الوسائل المعروفة .

وبذلك يوضع تخطيط التعليم متعاوننا ومستجيبا لحاجات البلاد فيعيد الفنيين والعلماء في الوقت المناسب وفي المكان المناسب .

ولكن انشاء جامعة او معهد صناعي او زراعي عال او متوسط يجب ان يسبقه دراسة شاملة لامكانيات المكان الذي تقام فيه فهل يتوفر في هذا المكان الطلاب ؟ وهل تتوفر لهم ولاساتذتهم سبل الحياة ؟ وهل يجسد الخريجون اعمالا قريبة ؟ وهكذا ..

المسألة اذن قد تحولت من مجرد حاجة البلاد الى عدد من المعاهد الى حسن اختيار المكان المناسب لانشاء هذه المعاهد بحيث تأخذ وتعطي من البيئة المحيطة بها .

ومن هنا جاءت أهمية المام المخطط في التعليم بظروف البلاد وامكانياتها ، والاشتراك في التخطيط القومي بما يجعله قادرا على ان يفيد فيه وأن يستفيد مما تم في اطاره العام ليقوم من جانبه بتحقيق ذلك في اطار عمية التخطيط التي يخطط لها .

عملية التخطيط اذن كانت تبدأ في صورة فلسفة او هدف للجماعة فانه يجب أن تقوم على أساس دراسة شاملة للواقع يشترك فيها مخططون في دوائر المال والاقتصاد والانتاج والعمل والاجتماع والسياسة والتعليم فيضعون خطوطها العريضة مع بعضهم البعض ، ثم يقوم كل منهم في دائرته بتخطيط العمل بما يحقق اهداف الخطة القومية الشاملة .

التخطيط في التعليم العام

ان هيئة التخطيط العليا يتمثل فيها التعاون بين ميادين العلم والانتاج والخدمات وهذه الهيئة تترجم اهداف المجتمع في صورة مشروعات واعمال معتمدة في ذلك على البيانات والمعلومات التي تأتي اليها من أجهزة التخطيط الميدانية . ففي جهاز التعليم مثلا هناك أجهزة للتخطيط في ميدان التعليم المهني واخرى في ميدان التعليم الابتدائي والاعدادي والثانوي وثالثة للتعليم العالي والجامعي وهكذا .. وكل منها لديه صورة كاملة عن امكانية البلاد حصل عليها من وحدات التخطيط بالمحافظات . وكل جهاز من أجهزة تخطيط التعليم تقوم بعملها في اطار التخطيط العام وهكذا الحال في بقية الميادين الاخرى .

فكان عملية التخطيط تقوم أصلا على معرفة وثيقة بامكانية البلاد ثم وضع خطة لتحقيق اهداف هذه البلاد عن طريق رسم صورة المجتمع انجديد ووضع خطة عملية للوصول الى هذا الهدف . وهذه الخطة يتسلمها جهاز التعليم فيضع لها الصورة المحققة لذلك في ميدان التعليم . فـجهاز التخطيط في التعليم اذن قد شارك في وضع الاطار العام للخطة وهو يقوم بالتخطيط التفصيلي لها ومتابعة تنفيذ الخطة التي رسمها وتقويمها وتعديل خطته على ضوء خبرته . وهكذا تستمر عملية التخطيط والتقويم والتعديل والتطوير بما يحقق للمجتمع اهدافه فاذا تحقق هذا الهدف اصبح هو نفسه نقطة انطلاق للمجتمع ينتقل منها الى هدف آخر وهكذا تسير الحياة في المجتمعات الحية سيرا متطورا من حسن الى احسن .

التعليم العام حق للمواطنين جميعا

لا شك ان التعليم العام سواء تم في مدرسة فنية او غيرها وسواء كان هذا التعليم في المرحلة الاولى او الثانية فان الغرض منه تثقيف الناس بما يجعل منهم مواطنين مستنيرين قادرين على ان يشقوا طريقهم في الحياة الدراسية التالية او في الحياة العملية على اساس من معرفة امكانياتهم وامكانيات الزمان والمكان الذي يعيشون فيه فهو تعميم ضروري لكل المواطنين يهيئهم للحياة المتطورة في المجتمع المتطور قبل اعدادهم لحرفة معينة او مهنة معينة . وقد ترتب على تقدم الحضارة والعلوم زيادة الفترة اللازمة للتضج وتبين اتجاهات كل فرد وامكانياته وبالتالي زادت فترة التعليم العام فوصلت الان في كثير من بلاد العالم الى اثنتى عشرة سنة يقضيها التلميذ في الامام بالثقافة التي تجعل منه انسانا يفهم معنى الانسانية ويقدرها في نفسه وفي غيره قبل ان يدخل في اعداد نفسه لمهنة معينة او حرفة معينة اختارها ووجه ايها عن طريق معرفة واعية بامكانياته في اطار المجتمع الذي يعيش فيه .

وعلى هذا الاساس نجد الامم كلها تقريبا قد جعلت المرحلة الاولى مجانية والزامية وهي تعد العدة لزيادة فترة الالزام الى ما بعد ذلك مع تنويعها بما يتلاءم مع حاجات الفرد واجتماعه .

تخطيط مرحلة التعليم الاولى الالزامية

يتطلب هذا التخطيط دراسة شاملة للسكان ومواطنيهم وتحركاتهم ثم للمدارس القائمة ومدى سدها لحاجات ما حولها . ثم وضع سياسة لبناء مدارس جديدة وتجديد القديم وعمل اضافات على بعض المباني القديمة ، ويتطلب ايضا بناء المدرسة في شكل يسد الحاجة ويسمح بسد الحاجات في المستقبل مع مراعاة استقلال المبني الى درجة التشبع والمحافظة عليه لكي يؤدي وظيفته اطول مدة ممكنة .

كذلك يتطلب التخطيط التفكير في اعداد المعلمين وتدريبهم ووضع خطة شاملة كذلك تعد المعلمين كما وكيفا وتدريبهم بحيث يمكن الاعتماد عليهم في سد حاجات التوسع في التعليم كما وكيفا .

فاذا كانت المشكلة هي عدم توفر اماكن للملزمين ينبغي حصر هؤلاء ووضع خطة لاستيعابهم في فترة معقولة تمكن من اعداد المعلمين والمباني في نفس الوقت .

ويراعى في بناء المدرسة الابتدائية ان تنشأ في المكان المناسب للتلاميذ بحيث لا يضطر التلميذ الى قطع مسافات طويلة حتى يصل الى مدرسته ولا ان تزدحم المدرسة بحيث يزيد عدد تلاميذها عن ٥٠٠ تلميذ (١٢ فصلا x ٤٠ تلميذا هو العدد المعقول للمدرسة) . وفي الجهات المخضلة السكان لا بأس من ان تنشأ مدرسة ذات معلم واحد أو معلمين يدرسان للصفوف كلها في حجرة أو حجرتين . فإذا كان هناك مجال في الخطة السكانية الى زيادة السكان فيعمل حساب هذا التوسع التدريجي فلا تبني المدرسة لسد حاجة ملحة ثم تبدو بعد قليل من السنوات أنها أصبحت غير ذات موضوع ولا بد من تغييرها .

ومن جهة أخرى لا بأس من ان يعهد الى المعلم بأعمال أخرى يقوم بها جنبا الى جنب مع عمله الاصل في التعليم على ان تكون من النوع الذي يعينه على زيادة الاتصال بالناس وخدمتهم . فلا بأس من ان يكون المعلم في القرية ككتب عقود الزواج فيها أو امام مسجدتها أو عضو مجلس ادارة جمعيتها التعاونية وهكذا . . . وبذلك نضمن له أجرا مناسباً ومساعدة على الاستقرار والرضا في عمله الى جانب ان عمله الجديد سوف يجعله على اتصال اكبر بتلاميذه فيسهل عليه توجيههم . كل ذلك يجعلنا نفكر جددا في تخطيط اعداد المعلمين من ابناء الجهة التي يعملون فيها . ولا يكفي ان نضع خطة اعداد المعلمين بل لابد ان يسير معنا وضع خطة لتدريبهم بين الحين والحين حتى يمكنهم ملاحقة التطورات في المهنة التي يعملون فيها . ولهذا نجد المخطط في المرحلة الاولى في حاجة الى التعاون مع المخططين في القطاعات الاخرى . واذا كانت الخطوط العريضة يمكن وضعها في العاصمة فان عملية التخطيط التفصيلية ينبغي ان تتم اقليميا ولهذا كان لابد من تزويد كل اقليم بحاجته من معاهد اعداد المعلمين وتدريبهم ولابد من اشراك سلطات الاقليم في تخطيط حاجات التعليم الابتدائي بصفة عامة على ان تتحمل مسؤولية التنفيذ بعد ذلك .

بقيت مشكلة تخطيط المناهج والوسائل التعليمية لهذه المرحلة ، وفي هذه يمكن الاكتفاء بوضع الخطوط الرئيسية العامة على ان يشترك فيها ممثلو التعليم في الاقاليم وعلى ان يترك مجالاً لحرية في التطبيق وفق ظروف

أزمان والمكان ، وبذلك نضمن تحقيق أهداف هذا التعليم من تكوين مواطنين مستنيرين ملمين ببيئتهم المحلية وبظروف بلادهم بصفة خاصة .

فعملية التخطيط في التعليم الابتدائي اذن ينبغي الا ننظر اليها من ناحية الكم والتوسع في التعليم وتحقيق مكان مناسب لكل طفل في سنن الالتزام وانما ينبغي أن نفكر فيها أيضا من ناحية وضع خطة لرفع مستوى أداء الخدمة التعليمية وتقويمها من آن لآخر وتعديل ذلك في ضوء ونتائج هذا التقويم .

أما المرحلة الاعدادية (١٢ - ١٥ سنة) فهي مرحلة لا زالت في دور البحث من ناحية الالتزام ولهذا ينبغي أن نخطط لها في اتجاهين :

١ - الاتجاه الاول هو سد حاجة العمل الى المنتهين من المرحلة الاولى ان كان هناك حاجة اليهم ولكن الواقع ان التطور الاقتصادي وقوانين العمل اخذت تحول دون الاستفادة من الاولاد قبل سن ١٥ سنة الامر الذي يجعلنا نفكر كثيرا قبل ان ندفع بهؤلاء الى ميدان العمل في سن لم يستعدوا فيها بعد للعمل ولم تظهر استعداداتهم لنوع منه دون الاخر واذا كنا لا نستطيع ان نستوعب هؤلاء جميعا في مدارسنا الاعدادية فينبغي ان نضع نظاما لتثقيفهم ولو لفترات قصيرة عن طريق الجامعات الشعبية والوحدات المجهزة او في فصول مسائية او غير ذلك من الوسائل الكثيرة . وعلى المخطط في ميدان التعليم الاعدادي الا يكتفى بوضع خطة تعليم من لا يلتحقون بالمدارس بل وخطة تثقيف من يلتحقون بالعمل قبل سن الخامسة عشرة .

٢ - أما الاتجاه الاخر الذي ينبغي ان يعمل المخطط في التعليم الاعدادي حسابه فهو انه ان عاجلا او آجلا سوف تتحول هذه المرحلة الى مرحلة الزامية ما دام مستوى التنمية الاقتصادية قد ارتفع بحيث أصبح في حاجة الى عمال مثقفين ناضجين ولذلك كان واجب المخطط ان يدرس امكانية الدولة وان يضع خطة للتوسع في التعليم الاعدادي العام في ضوء الاعداد المتزايدة لمن يلتحقون بالمرحلة الابتدائية ويصلون الى نهايتها بحيث يأتي يوم قريب تزيد فيه مرحلة الالتزام فيكون على استعداد لها فلا تكرر ما فعلناه بالنسبة للمرحلة الابتدائية التي فرضنا فيها الالتزام قبل ان نخطط لتنفيذ ذلك .

والا اتجاه في التوسع في المرحلة الاعدادية يدفعنا الى اعادة تخطيط مناهجه بحيث يتلون بلون عملي بجانب اللون الثقافي وبحيث تتسع دائرة الاختيار حتى يجد كل تلميذ ما يسد حاجته فيه وما يجعله اهلا بعد ذلك للدخول في مهترك الحياة العملية او الالتحاق بالمدارس الثانوية الفنية او الاكاديمية .

واذا كنا قد حرصنا على ألا نبعد المدرسة الابتدائية كثيرا عن مساكن التلاميذ فأننا أيضا كمخططين يجب أن نحرض على ألا نبعد المدرسة الإعدادية عنهم ففي الجهات المزدحمة نضعها فيما بين المدارس الابتدائية . وفي الجهات المخلخلة السكان لا بأس من أن تشغل فصولا مع المدرسة الابتدائية مع العناية بتخصيص معلمين لها خصوصا وأننا نتصور أنه ان قريبا أو بعيدا سوف تكون الزامية .

٣ - الاتجاه الثالث الذي يجب أن نلاحظه في تخطيط التعليم الإعدادي . هو أن التعليم الفني في المستوى الإعدادي مفروض أن يتلشى نتيجة التطور في ميادين الصناعة والزراعة والتجارة بحيث يصعب على التلميذ أن يعد له في سن مبكرة بالإضافة إلى أن ميوله واستعداداته لم تكن قد ظهرت بعد والحرف التي يمكن أن يقوم بها الطفل في سن ١٢ يستطيع أن يتعلمها عن طريق التدريب وهي آخذة في الزوال ولذلك فليس هناك ما يدعو لذكر عمل المخطط في هذا النوع من التعليم في هذا المستوى ويكفى أن يطعم المناهج بنواح عملية تساعد التلميذ على احترام العمل والإسهام في بعض المهارات والاتجاهات اللازمة له في هذا السن والتعرف على ميوله واتجاهاته .

أما في المرحلة الثانوية :

فإن عملية التخطيط ينبغي أن تبدأ أولا باختيار من يسدون حاجة الصناعة والزراعة والتجارة والحرف الأخرى ممن يعدون في المدارس الفنية من ذوي الاستعداد لها ، ومن يتبقى بعد ذلك فيمكن أن يلتحق بالمدارس الثانوية العامة وفي هذا أيضا ينبغي أن تتوسع الدولة قدر استطاعتها حتى تجد الجامعة والمعاهد العليا العدد الكبير لتختار منهم من ترى فيهم القدرة والاستعداد للدراسة فيها . فأكبر ما يصاب به التخطيط أن يحد من فرص التعليم الأكاديمي حتى لا يزيد الضغط على التعليم العالي فإن من مصلحة التعليم العالي أن يجد أمامه عددا وافرا يختار من بينهم ثم أن يحد من فرص التعليم قد يحول دون بروز كفايات لم تكن قد نضجت بعد ومن لا يلتحق بالتعليم العالي فإن ثقافته العامة والمهنية التي زود بها في أثناء دراسته الثانوية يمكن أن تعينه على اختيار العمل المناسب بعد تدريبه عليه فترة قصيرة .

يبدو أن المدارس الثانوية العامة أكثر جاذبية للتلاميذ وأن الدعوة إلى التوسع فيه قد تؤدي إلى انصراف التلاميذ عن التعليم الفني خصوصا وأن بلادنا بنوع خاص لسبب أو لآخر عزف أهلها عن العمل اليدوي أو العمل على الآلات ولكن حل هذه المشكلة في نظرنا لا يكون بالحد من التوسع في التعليم الثانوي العام بل هناك وسائل كثيرة منها أننا لا نتوسع فيه إلا بالقدر الذي يتبقى بعد سد حاجات العمل في سن ١٥ والمدارس الفنية

بأنواعها المختلفة ، ومنتها أن النهضة الصناعية والإقتصادية في البلاد ، وانتقالها إلى أيدي القطاع العام والخاص بعد أن كانت في يد الأجانب والاستغلاليين وما ارتبط بهذه النهضة من رفع شأن العمل والعمال والاتجاهات الاشتراكية وأثرها ورفع شأن العمل والعمال ماديا وأديا كل ذلك إذا ارتبط بتوجيه وإعلام منظم بالاضافة إلى ضرورة تأخير مرحلة التعليم الفني إلى سن ١٥ أو أكثر حتى تصبح ميول التلاميذ أكثر وضوحا وتطعيم هذا النوع من التعليم بقدر معقول من الثقافة كل هذا يمكن أن يحل ظاهرة العزوف عن هذا النوع من التعليم . وبالاختصار فإننا ندعو إلى تثقيف التلاميذ في المدارس الصناعية وتمهين تلاميذ المدارس الأكاديمية حتى تذوب الفوارق بينهم ويجد تلاميذ النوع الأخير ممن لا يتحقون بالجامعة نوع العمل المناسب لهم بعد تدريب قليل كما يحصل خريجو المدارس الثانوية الصناعية على درجة معقولة من الثقافة تجعلهم يحترمون أنفسهم ويحترمون مهنتهم فيحترمهم الناس ، ويرضون عن أنفسهم ، ويرضى عنهم الناس ، فلا يعود الناس يرفضون من شأن طلاب الثانوية العامة على حساب الثانوية الفنية . وما دما قد بدأنا بسد حاجات سوق العمل ثم التعليم الفني قبل التوسع في التعليم العام وثقفنا طلاب النوع الأخير بالثقافة المهنية فإن نخشى من ظاهرة التعطل في الخريجين لأننا أعددناهم لسوق العمل جنباً إلى جنب مع أعدادهم الثقافي وبذلك زدنا أمكيتهم الإنتاجية وقدرتهم على شق طريقهم في الحياة في مستوى انساني معقول .

فتخطيط التعليم الثانوي من ناحية الكم يجب أن يحقق في فترة معقولة امتصاص كل من لا يحتاج إليهم سوق العمل في المنتهين في المرحلة الإعدادية على أن يوزعوا بين أنواع التعليم الفني والعام وأن تكون الأسبقية للتعليم الثانوي الفني فيه التعليم الثانوي العام . أما من ناحية المنهج فإننا ندعو إلى زيادة العناية بالناحية الثقافية في النوع الأول والثقافة المهنية في النوع الثاني على ألا يلحق بالعمل خريج أي من النوعين قبل أن يمرؤا في مرحلة تدريب على العمل في مقر العمل وهذه المرحلة تقصر أو تطول وفق ظروف العمل ونوع الدراسة التي تلقاها الطالب قبل تخرجه من المدرسة .

وهكذا تكون قد المما موزا بالأسس العامة التي يجب مراعاتها في تخطيط التعليم العام مهتدين في ذلك بفلسفة الجماعة واتجاهاتها وإمكانات التلاميذ بحيث يتم أعداد الطلاب لتحمل مسؤولية الجماعة في الزمان والمكان المناسبين وبذلك يمكن أن نحقق بناء مجتمع أفضل عن طريق تخطيط سليم لتحقيق مجتمع يسعد أفرادها بالحياة فيه ويسعد هو بأبنائه والله ولي التوفيق .

القيادة الجماعية

التدريب عليها وتطبيقها في ميدان التربية والتعليم

للدكتور محمد خايطة بركات
مدير السكرتارية الفنية للتخطيط

مقدمة:

« ان جماعية القيادة أمر لا بد من ضمانه في مرحلة الانطلاق الثوري .
ان جماعية القيادة ليست عاصما من جموح الفرد فحسب وانما هي تأكيد
لديمقراطية على أعلى المستويات - كما انها في الوقت ذاته ضمان للاستقرار
الدائم المتجدد » .

هذه احدي الضمانات التي نص عليها الميثاق الوطني (١) لاطلاق فاعلية
القوى الشعبية لتحقيق القيم الديمقراطية السليمة .

وقد بنى الاسلوب الجديد للعمل داخل الاتحاد الاشتراكي العربي على
تطبيق مبدأ جماعية القيادة في مختلف مستويات التنظيم الشعبي .
وضرب السيد الرئيس جمال عبد الناصر المثل بان بدأ بتشكيل مجلس
رياسة الجمهورية ليقرد السياسة العامة للدولة بصورة تحقق مبدأ جماعية
القيادة .

وقد قال السيد الرئيس (٢) في توضيح فكرة القيادة الجماعية « انه قد
آن الاوان لان ننتقل الى مرحلة أخرى من مراحل نظام الحكم بحيث
تكون هناك قيادة جماعية على جميع المستويات وبحيث لا ينفرد شخص
واحد بالحكم .. فان هذا يعطينا نوعا من التأمين والسلامة ضد النزوات
الفردية او ضد الانحرافات - لا بد ان نتخلص من الفردية ونلدرب أنفسنا
على الجماعية جماعية القيادة في القرية ، جماعية القيادة في المدينة وجماعية
القيادة على جميع المستويات .

ولكى ينفذ هذا الاتجاه بما يحقق الغاية المقصودة منه ينبغي لنا أن
نتفهم الاسس النفسية والاجتماعية التي تقوم عليها فكرة القيادة الجماعية
وان نعمل على غرس الايمان بأهداف القيادة الجماعية في نفوس الناس حتى

(١) مذبطة الجلسة الاولى للمؤتمر الوطني ص ٢٧ .

(٢) مذبطة الجلسة الثالثة للمؤتمر الوطني ص ١٠ -

يكون تطبيقها عن وعى وبصيرة فيتعاون الجميع على المشاركة في تحقيق الدفع الثورى وتحمل مسئولية العمل الجديد في داخل نطاق الاتحاد الاشتراكى العربى .

معنى القيادة :

يمكن ان ندرك معنى القيادة اذا ربطنا بينها وبين طبيعة السلوك البشرى الذى يقوم على اساس السعى لتحقيق اهداف حيوية متجددة . فمنذ بداية الحياة حتى نهايتها يبدو ان الناس جميعا يسعون للبحث عن اشياء توصلهم لتحسين احوال حياتهم التى يشعرون ازاءها بعدم الرضا والرغبة في تحقيق حياة افضل .

وفي مجال هذا السلوك الحيوى المستمر تظهر الحاجة الى القيادة الوجهة الى تحقيق الغاية للوصول الى الفرض المنشود حيث تعمل القيادة للمساعدة على بلورة الهدف حتى يكون محددا وواضح الرؤية وحيث تعاون القيادة في تحديد الوسائل المناسبة التى تحقق للوصول الى الهدف .

واذن يمكن تعريف القيادة بانها العملية التى تمكن من الاسهام بصورة فعالة في حركة الجماعة نحو هدف معروف .

ويمكن لكل عضو في الجماعة ان يعتبر نفسه وتعتبره الجماعة قائدا لها في موقف معين بقدر ما يظهر من قدرة على المشاركة في نشاط الجماعة .

ونظرا لطبيعة تغير المواقف وتفاعل الجماعة والاختلافات الفردية بين الاشخاص فان القيادة يمكن ان تنتقل من عضو الى آخر مع بقاء استمرار المجموعة كوحدة في العمل لتحقيق اهدافها .

فتسير الجماعة في هذه الحالة بأسلوب القيادة الجماعية .

ففى مجتمعنا بالجمهورية العربية المتحدة قد اوضح الميثاق الوطنى الاهداف الوطنية وحدد لنا الاطار العام الذى ينبغى ان نهتدى به لتحقيق حياة افضل ، كما اوضح الميثاق أسلوب العمل بالقيادة الجماعية في اطار الاتحاد الاشتراكى العربى بحيث يسير العمل الثورى بالتعاون الكامل بين افراد الشعب جميعا .

ويتضمن مفهوم القيادة الجماعية ان كل فرد في الجماعة يشعر بان من الممكن له ان يجد نفسه في بعض الاوقات قائدا او موجهها للمجموعة فيساعد على توضيح الهدف وتحسين الوسائل التى تؤدي الى تحقيقه اذا امكن كشف مواهب الافراد واستخدام هذه المواهب في صالح المجموع فان هذا يزيد في كفاءة الجماعة وقدرتها اكثر مما لو اعتمدت على قائد واحد مهما بلغت قدراته خصوصا اذا امكن المجموعة ان تنسق جهودها وتعاون لتسير في اتجاه واحد نحو تحقيق الهدف المشترك .

ولعل أوضح مثال للقيادة الجماعية هو السلوك الجماعى لفريق كرة القدم فى أثناء اللعب . . .

حيث نجد أن أفراد الفريق كلهم يتحركون فى اتجاه واحد نحو تحقيق هدف واضح فى أذهانهم جميعا وهو الانتصار على الفريق الآخر . . .

وحيث نجد توزيع الأدوار والمسئوليات محددا مع ضمان العمل التعاونى واستعداد كل فرد للقيام بدور زميله إذا لزم الأمر . . . وحيث تقل النزعة الفردية وتنعدم الانانية ويعمل الجميع كوحدة متكاملة . . . وحيث يجد كل فرد نفسه يقود المجموعة فى بعض الأحيان ويشترك فى الوصول إلى تحقيق الهدف المشترك .

أنواع القيادة :

يميز علماء النفس الاجتماعى فى مجال دراسة القيادة بين أسلوبين رئيسيين هما :

الأسلوب الذى يعتمد على نظام « الرئاسة » .

والأسلوب الذى يعتمد على نظام « القيادة » .

وأهم فرق بين « الرئيس » و « القائد » هو أن فكرة الرئاسة تقوم على أساس أن الرئيس يفرض على المرءوسين من غير أن يكون لهم رأى فى اختياره وذلك نتيجة لتقاليد أو نظم موضوعة وليس نتيجة لاعتراف تلقائى من جانب أفراد المجموع بصلاحيته هذا الشخص لقيادتهم ولذا يوجد فى هذه الحالة من التباعد الاجتماعى بين الرئيس وبين أعضاء الجماعة ومن الصعب هنا وصف الأفراد فى هذه الحالة بأنهم تابعين للرئيس إذ أنهم فى الحقيقة ينفذون قراراته بالإجبار والخضوع للسلطة وليس من الضرورى أن يكون ذلك بناء على اقتناع .

ويبدو الفرق واضحا بين « الرئاسة » و « القيادة » فى الموازنة بين النظام الملكى فى الحكم وهو مبنى على فكرة الرئاسة وبين النظام الجمهورى المبنى على فكرة القيادة حيث نجد فى النظام الملكى أن السلطة كلها مركزة فى فرد واحد يجيء تعيينه بنظام خاص كالوراثة مثلا بينما يعتبر رئيس الجمهورية قائدا معبرا عن رأى الشعب الذى يملك اختياره ويقدر على عزله .

وطبيعى أن من الممكن للرئيس فى أى نظام أن يقترب فى أسلوب عمله من القائد بحيث يستطيع أن يكسب ثقة المرءوسين وأن يشعرهم بالحاجة إليه . فيتخذ هنا مركز القائد بحكم مرونته وقدرته على خدمة الجماعة فيرضون به رئيسا بالرغم من أنه فرض عليهم ولم يكن لهم رأى فى اختياره فى بادئ الأمر . ولكن هذه الحالة خاصة معرضة للكثير من الاحتمالات .

ومن أنواع « الرياسة » المعروفة الترقيات الطبقية التي تقوم على توارث المناصب الرئاسية وفق نظم مرسومة مهما كانت شخصية من يصيبه الدور في الرياسة حتى ولو كان غير كفء لها ويحدث هذا في حالات كثيرة مثل تولى المناصب الرئاسية بالاقدمية المطلقة .

وهناك نوع آخر من القيادة الممكن تسميتها بالقيادة « الرمزية » وفيها يستمد القائد كفاءته من الهيئة التي يمثلها كالقيادات الدينية الممثلة في رئيس الكنيسة أو امام المسجد ومثل الرئيس في نظام الشرطة أو الجيش .

وكل واحد من هؤلاء يكون له في الغالب زى خاص ويستمد سلطته من أصالة التقاليد والأوضاع التي يعتبر هو رمزا لها .

ويتوقف نجاح مثل هذا القائد على درجة تدريبه على مراعاة الطقوس والتقاليد المرسومة وتنفيذه للبرامج الموضوعية أكثر مما يتوقف على نوع شخصيته أو تعرفه مع الجماعة التي يتعامل معها .

ونود أن نؤكد هنا حقيقة لا شك فيها وهي أن الرياسة والقيادة مسألة تتوقف على نوع الجماعة ومسئولياتها وعلى ظروف الزمان والمكان فقد يصلح شخص معين للرياسة أو القيادة في جماعة معينة ولكنه نفسه يفشل لو أعطى قيادة جماعة أخرى . . كما أن القائد الناجح في ميدان الحرب والقتال قد لا يصلح قائدا في مجالات السلم والحياة العادية .

وفي كل حالات القيادة وأنواعها يتوقف النجاح وتقدم الجماعة في بلوغ أهدافها على شخصية الزعيم أو الرئيس أو القائد وعلى أسلوبه في القيادة وطريقته في سياسة أمور المجموعة كما يتوقف هذا النجاح على عوامل أخرى في داخل الجماعة ذاتها وخارجها أيضا .

أساليب القيادة :

ويحدثنا علماء النفس الاجتماعي عن تجربة مشهورة في ميدان أسلوب القيادة وهي تجربة دراسة الأجواء الاجتماعية الناتجة من أنواع القيادة الثلاثة : النوع الديمقراطي والنوع الأوتوقراطي أو الدكتاتوري والنوع الفوضوي .

وقد تمت هذه التجربة تحت إشراف « ليفين » وقام بها اثنان من تلاميذه . . وقد أجريت التجربة في أربع جماعات من نوادي الطلبة متكافئة من النواحي المختلفة كالسن والمستوى العقلي والمكانة الاجتماعية ونحو ذلك . . وتم تدريب أربعة من القادة على أساليب القيادة الثلاثة الديمقراطية والدكتاتوري والفوضوي - ثم تناوب القادة الانتقال من جماعة إلى أخرى

مرة كل ستة أسابيع بحيث مارس كل قائد أساليب القيادة مع المجموعات المختلفة وخبرت كل مجموعة الانواع الثلاثة من أساليب القيادة . . .
وإستخلصت نتائج التجربة للمقارنة بين اثر كل أسلوب من أساليب القيادة الثلاثة في افراد الجماعة وسلوك اعضائها .

وفيما يلي خلاصة لهذه النتائج :

أولا - القيادة الدكتاتورية :

تكثر في هذه القيادة الاوامر الصادرة من القائد . . ويكون موقف المجموعة اميل الى السلبية ينتظرون صدور تفاصيل خطوات العمل من القائد . . وليس لها أن تعارض أو تبدى رأيا معارضا . . وتتطور الاحوال انى نوع من الجمود والشككية . وبسبب تقييد حرية الراى يؤدي الكبت انى انواع الثورات والمشاحنات الداخية والسلوك العدوانى بين افراد المجموعة فتكثر أساليب العنف والانتقام والنكاية بالآخرين . . وتظهر هذه الأساليب عند تغير نوع القيادة من الدكتاتورية الى الديمقراطية أو الفوضوية فيحدث التنفيس الذى يدل على وجود نوع من السخط وعدم الرضا بالأسلوب الدكتاتورى . . وكثيرا ما يحدث أن يترك الاعضاء نذيرهم تعبيرا عن عدم الرضا ويسبب كبت الحريات .

ويلاحظ هنا أن انتاج المجموعة يتوقف على توجيه القائد وحده ومدى الصواب والخطأ في تفكيره دون أن يكون لكفاءات الموجودة في المجموعة اثر في توجيه العمل والانتاج ولذا يقل الابتكار .

ثانيا - القيادة الفوضوية :

وعلى النقيض من الأسلوب السابق نجد أن القيادة الفوضوية حرية مطلقة لكل فرد ولا يتدخل القائد في تنظيم مجرى الامور ولا يحاول توجيه أو ابداء الراى الا اذا طاب منه وهنا تظهر الآراء المتضاربة والعمل الفردي الذى يغلب عليه المرح والنعب وعدم الجدية ويتحول النظام الى فوضى .

وفي هذه المجموعة يكثر ضياع الوقت وتبدو آثار التفكك الداخلى وعدم الاستقرار . . .

والآراء التى تصل اليها المجموعة في هذه الحالة تكون آراء سطحية مأخوذة من حصيلة الآراء الكثيرة المتضاربة في اتجاهاتها فتكون الحصيلة أقل من الراى بسبب عدم تنسيق الآراء وتوجيهها نحو هدف واحد وعدم قيام القائد بهذا التنسيق والتوجيه .

ثالثا - القيادة الديمقراطية :

يتميز سلوك هذه المجموعة بقوة التماسك بين أفرادها في جو تسوده المحبة والاخاء والعمل فيها يسير على أساس التعاون وتبادل المشورة والرأى بطريقة طبيعية تلقائية بعيدة عن التكلف والشكليات .. ويشعر أعضاء المجموعة بنوع من الاستقرار والرضا وعدم الرغبة في ترك المجموعة أو الانتقال الى غيرها .

ولكل فرد في المجموعة أن يبدي رأيه في صراحة .. والآراء لها صفة التوجيه والمعاونة على تحقيق الهدف وليست في صورة أوامر صارمة سواء من القائد أو من الأفراد الآخرين .

وفي هذه المجموعة تطبيق مباشر للقيادة الجماعية حيث تدور المناقشة الحرة وتصدر القرارات بناء على وجهة النظر المشتركة التي يصل اليها الجميع بالمنطق والاعتناع بما يحقق مصلحة الجماعة .. ويخضع الفرد لرأى الاغلبية ويتقبله بروح تعاونية ..

وتتميز هذه المجموعة بأن عملها يسير بانتظام مستمر سواء في غياب القائد أو حضوره ذلك لان العمل منظم والمسؤوليات محددة والعلاقات الانسانية تساعد على قيام كل واحد بدوره في سير الجماعة كلها نحو تحقيق اهدافها .

وفي هذا الجو يكثر الحديث عن المجموعة كوحدة بلفظ « نحن » أكثر من الحديث الذاتي بلفظ « أنا » وتبدو علامات التفكير الجماعي والمشاركة والابتكار بحيث نجد أن المجموعة تصل الى آراء ناضجة هي خلاصة التفكير الجماعي الذي يستفيد من جميع العناصر النابتة في المجموعة .

تعاقب القادة :

القائد عنصر متغير في أي جماعة ولا بد أن يعقب القائد الجديد سلفه لعوامل التغير المختلفة .. وقد يحدث هذا التعاقب بحكم الوراثة أو بالانتخابات الجديدة أو التعيين أو التغير من أي نوع كان .
ومما لا شك فيه أن أسلوب القيادة السابق يطبع الجماعة بنوع من السلوك والاتجاهات النفسية التي يكون لها أثر لاحق على القائد الجديد .. ويبدو هذا الأثر فيما يتوقعه الأفراد من القائد الجديد وفي المطالب التي توجه اليه وفي مدى الاعتراف بكفاءته وأسلوبه في العمل .

وقد تبين أن القيادة الدكتاتورية ذات الطابع الاستبدادي تؤثر في درجة نجاح القائد الجديد الذي يسير بالأسلوب الديمقراطي حيث تسبب له بعض المتاعب في أول الأمر ولكن لا تبلى المجموعة أن تجد نوعا أحسن من المعاملة يؤدي الى زيادة نجاح القيادة الجديدة .. ويحدث هذا أيضا

بالنسبة لمجىء القائد الديمقراطي بعد القائد القوضوى . . . وطبقاً من تطبيق القيادة الجماعية يتأثر بأساليب القيادة السابق تطبيقها في المجتمع لمدة ما . . . وهكذا .

القيادة الجماعية ومزاوالتها :

تعمل القيادة الجماعية على تحقيق الاهداف التى تنشدها الجماعة كما تعمل على صيانة كيان الجماعة وتقويتها بما يضمن لها الاستمرار في التقدم وهذا يستلزم توضيح الاهداف ووضع الخطط للوصول اليها والعمل التعاونى لحل المشكلات التى تعترض سبيل التنفيذ ثم تقويم الخطوات التى تتم لتحسين اساليب التنفيذ .

ولانتظام الجماعة واستقرار القيادة الجماعية لابد من توزيع الوظائف والمسئوليات بين أعضاء الجماعة . . بحيث تحدد الادوار التى يقوم بها الافراد أو الجماعات الداخلية وهذا لا يمنع من اعادة النظر من آن الى آخر في هذا التوزيع والتحديد كلما دعا الامر الى ذلك . . وكلما كان توزيع هذه المسئولية على مدى اوسع انتشارا بين افراد الجماعة كان ذلك ادعى الى زيادة الانتاج ودعم الروح الديمقراطية بين الافراد .

وفي مجال توزيع الادوار والمسئوليات لابد من استكشاف مواهب الافراد وتعرف المجالات التى يتقنون العمل فيها بحيث يعطى كل فرد وكل جماعة نوع العمل المناسب في المواقف المناسبة .

ولا بد ان تؤكد ان القيادة عملية تفاعل اجتماعى ويتوقف نجاحها على بناء الجماعة وتنظيمها واتجاهات الافراد وحاجاتهم ومشكلاتهم وعلى العلاقات بين الافراد وطبيعة الظروف والعوامل المؤثرة في هذه الجماعة .

ويعرف أحد الباحثين القيادة الجماعية بأنها توزيع المسئوليات بين افراد الجماعة بحيث تنطلق الطاقات الكامنة عندهم من عقالها وينفصح المجال أمام الجميع للابتكار وحل المشكلات .

فلا بد ان يتحقق في القيادة الجماعية افساح المجال امام الافراد للمشاركة الفعالة في تقدم الجماعة بحيث تقل النزعة الانكاسية ويزداد الشعور بالمسئولية الجماعية . .

وهذا يستلزم خلق الجو الاجتماعى الذى يتصف بالسماحة والديمقراطية وحرية النقد وحرية الراى وشعور كل شخص بانه مشترك في تقرير مصير الجماعة كلها .

وفي مجال مزاولة القيادة نجد انواعا مختلفة من الانماط القيادية منها القيادة التى تستند على تأييد الجهات العليا بحيث يحرض القادة على تنفيذ ما تشير به تلك الجهات والتمسك بالاجراءات المحددة . . وفي هذه الحالة يغلب على القيادة عمليات التنفيذ دون التفكير في التعديل أو الابتكار .

وقد نجد نوعاً آخر من ممارسة القيادة في الشخص أو الجماعة التي
ثق في نفسها بدرجة تجعلها تتغاضى عن توجيهات الرياسات الاعلى والقواعد
المقررة وتتصرف تبعاً لمقتضيات الموقف المباشر في كثير من الحسرية
والانطلاق .

ومن هذا وذاك نجد أسلوباً وسطاً يلجأ الى المرونة في معالجة المواقف
والتوفيق بين وجهات النظر ويعتبر مهمته الرئيسية التأثير في المجموعة
ليسير العمل من غير صعوبات .

ولكن القيادة الجماعية النموذجية هي التي يستخدم فيها المنهج
الديمقراطي والاتصال البنئ على التفاهم والتشاور بين افراد الجماعات
بما يساعد على تحقيق اهدافها بناء على اقتناع اجماعى مقبول من كل
الافراد بحيث لا يبقى بينهم معترض والا كان ذلك دليلاً على عدم وضوح
الموضع في نظره الامر الذي يستلزم الاستمرار في اقناعه .

التعريب على القيادة الجماعية :

ليست اقيادة الجماعية مجرد فكرة يستطيع كل شخص ان ينفذها بل
انها روح جديدة واتجاه جديد في التكوين النفسى والاجتماعى للأفراد .

ولهذا فأول خطوة نهتم بها في تطبيق مبدأ القيادة الجماعية هي تنقية
النفوس من آثار النزعات الفردية والاتجاهات الاستبدادية أو الاتجاهات
الفوضوية . . فالشخص الذى تعود السلطة الدكتاتورية يصعب عليه ان
ينازل عنها ليسير في ركب القيادة الجماعية والشخص الذى تعود الاتكال
والقاء المسؤولية على الغير وآثر السلبية ازاء انجماعة يصعب عليه ايضا
ان ينتظم في ركب اقيادة الجماعية .

ومن هنا فلا بد من تدريب هؤلاء جميعاً ليروضوا انفسهم ويعيدوا
تشكيل شخصياتهم وأساليب سلوكهم من جديد . . من حيث نظرتهن الى
انفسهم ونظرتهن الى غيرهم . ومن حيث ثقتهن في الناس وتقديرهم لمن
يستحقون التقدير . . ان السلوك الانانى الذى يجعل الشخص متمركزاً
حول نفسه يعوق اتجاهات اقيادة الجماعية ويخلق الصعوبات . . ان
الشخص المستبد براه الذى تعود املأ الاوامر بدون تفاهم أو تقبل لراى
الغير لا يصلح ضمن فريق القيادة الجماعية الجديدة . .

وليس من السهل تغيير نفوس هؤلاء الناس فالحالات النفسية التي
تكونت على مر الزمن وأصبحت عادات عند هؤلاء الناس تحتاج الى محاولات
قوية لتغيير هذه الاتجاهات وليس من السهل ان يتغير هؤلاء الناس في
اتجاهاتهم من غير ان يرغبوا هم انفسهم في تغيير انفسهم .

فالرئيس الذى يعتبر نفسه الأمر الناهى فى محيط عمله والذى يعتبر معاونيه مجرد منفذين لاوامره لا يستطيع أن يسير فى ركب القيادة الجماعية التى تتميز بالسماحة وتقدير رأى الغير . ان الشخص الذى تعود القيادة الاستبدادية يكون فى الغالب صلب الرأى قوى الانفعال يستمد قوته من القسوة والصرامة .. وهذه صفات معوقة للعمل الجماعى ومن شأنها أن تثير الصراع والتوتر بين أفراد الجماعة فى حين أن القيادة الجماعية تتطلب الهدوء النفسى والاتزان الانفعالى والمرونة التى تسمح بالوصول الى الرأى الجماعى الذى يحقق أهداف الجماعة .

وهناك صفات أساسية يستلزم توافرها فى الأشخاص الممكن أن تشارك بهم أمور المشاركة فى القيادة الجماعية .. منها الصفات الفعلية كتوافر انقلاص الكافى من الذكاء والقدرة على حسن التصرف .. ولعل هذه أهم صفة يجب مراعاتها فى انتقاء القادة إذ أن الذكاء هو أساس التعامل الاجتماعى وهو الذى يساعد على ادراك جوانب المشكلات وحلها حلولاً صحيحة .

ويرتبط بذلك القدرة الابتكارية والقدرة على فهم نفسيات الناس وتعرف مواطن قوتهم وضعفهم .. وذلك بجانب الصفات المزاجية والخلقية الثابتة نسبياً عند الأفراد والتى تميز شخصياتهم عن غيرهم كالاتزان العاطفى والقدرة على ضبط النفس والتخلص من عوامل التعصب والانانية وفى مجال القيادة تظهر أهمية صفة التعامل مع الناس فى يسر وانسجام وصفة القدرة على التعبير عن النفس وإبراز المواهب واستخدامها .. هذا بجانب الامانة والنزاهة وغير ذلك من الصفات الخلقية الأساسية .

ولاشك أن التدريب على القيادة الجماعية بالممارسة والتعليم يساعد على تكوين صفات أخرى تساعد على نجاح القيادة كالثقافة على التصرف فى المواقف بالافادة من الخبرات السابقة ومثل الامام بجوانب العمل وصعوباته واكتساب البصيرة فى فهم الأمور والتصرف فيها ومثل التدريب على اكتساب مواهب الأفراد وتوجيههم للاسهام فى العمل الجماعى بما يناسب هذه المواهب .. ومثل ادراك مطالب المجتمع وتخطيط الاحتياجات بحسب أولويتها والاستجابة لهذه المطالب بما يناسب الظروف المختلفة .

ولكن التدريب وحده لا يكفى بل لابد من نشر الوعى بين الناس لفهم أصول القيادة الجماعية وفلسفتها حتى يخلصوا أنفسهم من الخضوع والاذلال ومن التكاسل والانتكال .. وبحيث تربي عندهم الدافع الى العمل الجماعى والاقدام على الاشتراك فى الأعمال التعاونية بصرف النظر عن نتائجها الفردية القريبة .. نريد أن نعودوا على الانتاج والتضحية والبذل

من أجل الجماعة ففي ذلك خير ومنافع تعود عليهم في المستقبل وقد يكون ذلك بعد وقت طويل . . ولا بد أن يدركوا أن هذه المنفعة العامة الآجلة أولى وأهم من المنافع الشخصية العاجلة التي غالبا ما تتعارض مع الصالح العام .

لا بد أن تدرك الهيئات والمؤسسات دورها في العمل الجماعي ولا بد أن تكون على بصيرة بحق كل فرد في تسيير أمور الجماعة . . وحرية في النقد وحرية في الرأي بحيث يسلك سلوكا ايجابيا نافعا يساعد على سرعة التقدم الاجتماعي .

ان تغير مفاهيم الناس وتعليمهم تلك القيم الجديدة في القيادة الجماعية ليس أمرا سهلا . . ولذا لا بد من أن تنتشر مبادئ القيادة الجماعية بين جميع الطبقات والمستويات وأن نوضح لهم الموازنة بين القيادة الاستبدادية والفوضوية والقيادة الديمقراطية الجماعية .

تجربة علمية في التدريب على القيادة الجماعية :

هذه تجربة علمية في القيادة الجماعية تمت في محيط التربية والتعليم بقصد معاونة القادة على ادراك دورهم القيادي واكتساب القدرة على النقد الذاتي وتقويم العمل وتقدير أسلوب القيادة الجماعية والعمل الجماعي . . وتسمى هذه التجربة « تجربة دنفر في تحسين القيادة » .

وقد أجريت التجربة بين أعوام ١٩٤٩ ، ١٩٥٢ واشترك فيها عدد من نظار المدارس والمدرسين والمشرفين الفنيين باحدى المدارس التجريبية باشتراك كلية المعلمين بجامعة كولومبيا . . وقامت على أساس الأنشطة الآتية :

- ١ - اجتماع نحو ٤٠ شخصا في يومين أو ثلاثة نحو ٢١ مرة .
- ٢ - قيام بعض الافراد أو الجماعات الصغيرة في كل مجموعة بملاحظة الدور القيادي والاجراءات القيادية ودراسة العلاقات المدرسية .
- ٣ - قيام كل فريق بمشروع جماعي يختارونه بتوجيه فني من بعض اساتذة مدرسة هوراس مان التجريبية .
- ٤ - عقد اجتماعات استشارية وتنظيمية مختلفة .
- ٥ - تقسيم الحاضرين الى ثلاث مجموعات رئيسية قبل بدء العمل لتناقش اجزاء خاصة من البرامج احداها « للقيادة في التعليم » والثانية « للعمل في فريق » والثالثة « لعمليات القيادة » .
- ٦ - العمل في ورشة جماعية لمدة خمسة ايام في يونيو ١٩٥٠ .
- ٧ - قدمت الكتب لاتاحة الفرصة لمن يريد القراءة حول موضوع القيادة واقدم الكثيرون على الاستزادة العلمية بما يساعد على التطبيق العملي .

٨ - أعدت تقارير ومطبوعات تبادلها الجماعات المختلفة خلال مدة التجربة .

وقد تم نشر خلاصة هذه التجربة في عام ١٩٥٢ في كتاب ماكنزي وكورى عن القيادة .

وكان الاشراف على التجربة موكولا الى لجنة دائمة للتخطيط والعمل على الافادة من المستشارين ودفع العمل في التجربة كلها ، وفيما يلى اهم ما يمكن استخلاصه من هذه التجربة :

أولا - فى جميع مراحل التجربة حرص الجميع على الاحتفاظ بالجماعة توحدة متكاملة يدرك كل فرد فيها اهميته فى الانتماء الى المجموعة .

ثانيا - بالتفاهم الجماعى امكن تحديد الهدف وتوضيحه للجميع . . فلم يعد خافيا على أحد الفايوت والاعراض التى تسعى اليها المجموعة . . وشعر كل واحد بأنه ساعد على توضيح الهدف الذى اتفق عليه الجميع .

ثالثا - وضع مقاييس لمعرفة تقدم سير العمل حتى يتسنى لكل عضو ولكل مجموعة أن تدرك المكسب التى حققتها من التدريب بالمقارنة بين مفاهيمها واتجاهاتها فى بدء التجربة وبعد مرور فترات من التدريب وفى النهاية .

رابعا - الاخذ بالاسلوب العلمى فى التجربة من حيث توضيح المصطلحات والسير فى خطوات التجربة بالتفكير المنطقى والمناقشة العلمية كفرض الفروض وتجميع البيانات والتحقق من صحة النتائج . . وهذا الامر كان يبدو مضيعا لوقت فى نظر البعض ولكن ما لبث أن اقتنع الجميع بضرورة هذا الاسلوب فى التفكير لنجاح القيادة الجماعية .

خامسا - الاصغاء الى تقرير الآخرين والاستجابة المناسبة لما جاء فيها . . ومن امثلة ذلك مناقشة العلاقة بين ادراك الاشياء وفهمها وبين تحويلها الى اساليب سلوكية تظهر فى تصرفات الناس . . والتدريب على تفهم آراء الغير ومحاولة تقبل الافكار النافعة وتطبيقها فعلا امر يحتاج الى مران وتدريب عملى . . وقد تبين فى هذا المجال ضرورة المناقشة المتبادلة لتوضيح الافكار الواردة فى التقارير المكتوبة لضمان وصول المفاهيم الصحيحة الى عقول الافراد ليتذوقوا معانيها العملية .

سادسا - الملاحظة الفعلية للأفراد والجماعة كلها فى أثناء قيامهم بالدور الفعلى فى بحث مشكلة او مناقشة موضوع . . وفى هذه الحالة يقننود المناقشة ويوجهها أحد الافراد . . وتكون للمشكلة وجهات نظر مختلفة:

فيعارضها البعض ويؤيدها البعض .. ثم يوضع الجميع تحت الملاحظة لتدريب على القيادة كالآتي :

١ - شخص يلاحظ القائد وتصرفاته كلما يلقي معارضة ماذا يفعل ؟ وماذا كان يجب عليه ان يفعل ؟

٢ - شخص آخر يلاحظ الافراد في المجموعة ويحاول ان يصف الدور الذي يقوم به كل منهم .

ثم يدون ثالث دوافع المناقشة ولماذا يتخذ شخص جانبا معيناً دون الآخر وما اثر ذلك في تحويل سير المناقشة .

وفي نهاية هذه الجلسة الموضوعية تحت الملاحظة المضبوطة تناقش النتائج التي اوردها الملاحظون .

ومن أهم ما افاد منه الافراد في مثل هذه التجربة الصغيرة الاصغاء للآخرين ليدلوا بوجهات نظرهم وعدم الوقوف موقف الدفاع بالحق وبالباطل .. وأهمية تركيز الانتباه حتى لا تضيع فرصة متابعة المناقشة .. وأن من المهم دراسة دوافع الافراد عند الادلاء بأرائهم .. وقد اتضح من التجربة أن الاسلوب الديمقراطي يفيد في سير المناقشة طالما أنه يوصل إلى الاتفاق في وجهات النظر .. وعندما يحتدم الخلاف في الرأي يظهر الميل لتي التراجع نحو الاسلوبين الآخرين اندكتاتوري والافوضوي .

وتدل النتائج على أن هذا الاسلوب العملي في موقف حقيقي قد اكسب للجميع خبرة فعليه بالقيادة الجماعية .

ولا بد أن تعرض هذه النتائج المتبلورة على الجماعة لقرارها أو تعديلها .

سابعاً - الوصول الى قرارات : من الضروري أن يختص شخص أو أكثر بمتابعة العمل الجماعي ليستطيع أن يبني ما وصل اليه الجميع من خطوات وقرارات ..

ثامناً - الجماعات الفرعية واللجان المؤقتة مفيدة في بحث التفاصيل والنواحي الفرعية وهذا يستدعي توزيع العمل بين الجماعات وفق تخصص الافراد وهواياتهم .. على أن يعاد عرض النتائج على المجموع .

ثاسعاً - لابد من تخطيط سليم لاجتماعات اللجان من حيث :

التحضير لاجتماعاتها - اختيار افرادها - اختيار المقرر - تسهيل الاتصالات بين الاعضاء - المعاونة في الوصول الى القرارات بامداد المجموعة

بالدراسات التحضيرية - تشجيع المشاركة - إتاحة الفرصة للقيادة المتبادلة - تقويم اجتماعات الجان - تحسين العمل الجمعي وتعاون الفريق - تحسين العلاقات الانسانية .

وقد اختتم التقرير عن التجربة بإيراد مجموعة استمارات لتقويم العمل الجماعي والقيادة في صورة استفتاءات يجيب عنها المشتركون في التجربة .

ومما يلفت النظر أن التقرير قد أشار الى صعوبات العمل الجماعي منها :

- ١ - مراعاة عنصر الزمن والتخطيط الدقيق له .
- ٢ - أن التغيرات الساوكية تحتاج الى وقت أطول وليس من المصلحة استعجال هذه التغيرات خوفا من عامل الزمن .
- ٣ - المفاهيم والمعاني غير الواضحة معطلة للعمل ولذا كان من الضروري تزويد الافراد بالمعاني والمفاهيم الصحيحة لمصطلحات المستعملة في التجربة
- ٤ - لا يصاح أن يستخدم المقرر نفوذه في الضغط على المجموعة عند الوصول الى قرارات معينة بل لابد أن يتبع الاسلوب الديمقراطي في الوصول الى النتائج كما أن يتبعه في أثناء المناقشة للوصول الى هذه القرارات .
- ٥ - من الصعب أن يفهم الناس أن نجاح المجموعة يتوقف عليهم أنفسهم بقدر ما يتوقف على أسلوب القيادة . . . ويتعلم الافراد هذه الحقيقة بالممارسة العملية فهم يحتاجون الى فرص يشعرون فيها بالحساسية لمشكلات الجماعة ودورهم في حلها ولحاجتهم الى تطوير قدراتهم بما يساعد على تقدم الجماعة .
- ٦ - النسيان والاهمال في التقارير وعدم متابعة الجهد من شأنه أن يعطل تحصيل المجموعة ولذا فلا بد من عمليات يقظة للمتابعة المنظمة .
- ٧ - من الصعوبات الهامة أن تستخدم المجموعة لتحقيق هدف شخصي لأحد افرادها تحت ستار العمل لتحقيق صالح الجماعة .

تقويم العمل في ظل القيادة بصورها المختلفة :

إذا أردنا أن نقيس مدى تقدم جماعة من الجماعات أو مدى نجاح العمل في أي فريق فيمكن أن نبحث عن درجة الرضا النفسي بين افراد المجموعة عن طريق اجاباتهم للاستئنة الماثلة لما يأتي :

١. - هل يترك الرئيس في حالة غموض عما يجري من الأمور التي يجب أن تعرفها في محيط العمل ؟
٢. - إذا كان عندك شعور بالضيق من مسألة معينة فهل تشعر بحسرة التحدث عنها إلى رئيسك أو أحد زملائك ؟
٣. - هل التغيرات التي تحدث في محيط العمل يراعى فيها مصالح المرءوسين كما يراعى فيها مصالح الرؤساء ؟
٤. - هل الظروف المحيطة بالعمل من شأنها أن تشعر بالاطمئنان والشعور بالأمن من ناحية عدم التعرض للأخطاء ؟
٥. - هل الجو الذي تعمل فيه يجعلك في مأمن من الدسائس والنفتن وتصيد الأخطاء ؟
٦. - هل تشعر بأنك تنمو في عملك وتزيد من خبراتك الخاصة والعامة بما يؤدي لنمو شخصيتك كلها ؟
٧. - هل تشعر بأنك عضو في جماعة وتفخر بانتمائك لهذه الجماعة ؟
٨. - هل تشعر بالرغبة في الاستمرار في عملك أم تمنى لو أنك تركته إلى عمل آخر حتى ولو كان أقل منه منزلة ؟
٩. - هل تشعر بأن الرئيس يعاملك بالأسلوب المشوب بالعطف والرغبة في مساعدتك دائما ؟
١٠. - هل تعرف حدود عملك واختصاصاتك جيدا ؟ أم أن حدود العمل غير واضحة مما يضطرك لإقيام بعمل غيرك ؟
١١. - هل تنسب إليك نتائج عملك ؟ أم أن نتائج العمل منسوبة إلى الرئيس وحده ؟
١٢. - إلى أي حد تشعر بالرضا من حيث المرتب الذي تتقاضاه من عملك ؟
١٣. - إلى أي حد تشعر بالارتياح من الروح التعاونية والاجتماعية التي تسود علاقتك بزملائك في العمل ؟
١٤. - هل تشعر حقيقة بأنك تشغل وقت فراغك بما يروح عن نفسك ؟
١٥. - إلى أي حد تشعر بأنك متصل بالحياة العامة في محيط المجتمع الذي حورك ؟
١٦. - إلى أي حد تشعر بالأمن والاطمئنان من أخطاء عملك المادية وغير المادية ؟
١٧. - هل تشعر بأن إمكانيات العمل من حيث المكان والادوات تساعد على سرعة إنجاز أعمالك ؟
١٨. - هل تشعر بأن رئيسك يحسن التصرف في قيادة العمل ؟
١٩. - إلى أي حد تشعر بالارتياح والسعادة في حياتك العائلية ؟
٢٠. - إلى أي حد تشعر بالرضا عن نفسك وشخصيتك بينك وبين نفسك ؟
٢١. - هل تشعر بأنك مشترك في سير العمل الجماعي في المحيط الذي تعمل فيه ؟

٢٢ - هل تشعر بان قدرتك على العمل التعاونى تتحسن بالتدرج للدرجة
تنسيك مصالحك الذاتية ؟

٢٣ - هل تمارس حرية النقد لما يجرى حولك بعد ان تحاسب نفسك على
اخطائك ؟

٢٤ - هل تشعر بانك تعمل مع الرئيس مشتركين فى المسئولية .. ام انك
تعمل عند الرئيس باعتباره صاحب المسئولية والسلطة ؟

٢٥ - هل تشعر بالرضا عن نفسك لما تبدله من جهد فى سبيل تحقيق
اهداف الجماعة التى تعمل معها ؟

تطبيقات القيادة الجماعية

فى ميدان التربية والتعليم

ان القصد من القيادة الجماعية كما جاء فى الميثاق ان نعيد نظام الحكم
فى ائدولة بحيث تعمل جميعا على اساس مجلس لا على اساس افراد -
والغرض هو انقضاء على الروح الفردية لان الروح الجماعية هى العاصم
من الخطأ والانحراف .. ويمكن تطبيق هذه الفكرة فى المستويات المختلفة
فى القرية والمدينة والمحافظه .

لكن القيادة الجماعية اسلوب عام ينبغى اتباعه فى مختلف مستويات
حياتنا الاجتماعية ومن الممكن ان نطبق روح القيادة الجماعية فى حياة الاسرة
ذاتها وفى اية مؤسسة اجتماعية اخرى .
وفى ميدان التربية والتعليم سنتناول التطبيقات على المستويات الآتية :

- (ا) القيادة الجماعية على مستوى الفصل المدرسى .
- (ب) القيادة الجماعية على مستوى المدرسة .
- (ج) القيادة الجماعية على مستوى المنطقة والوزارة .

القيادة الجماعية على مستوى الفصل المدرسى :

تلاميذ الفصل هم قادة المستقبل ويتوقف نجاحهم فى قيادة مجتمعهم
الكبير فى المستقبل على نوع التربية واسلوب القيادة الذى نشأوا عليه .
ولذا كان من الضرورى فى مجتمعنا الجديد ان نولى اسلوب القيادة
الجماعية فى الفصل الاهمية الاولى .

ففى جماعة الفصل مجال لتنمية المفاهيم الاجتماعية والتدريب على
المسئولية واحكم الذاتى الجماعى وتقدير المعايير الاجتماعية وفهم العلاقات
الانسانية والعمل التعاونى .

ومعنى هذا أن يدرك التلاميذ أهداف نشاطهم ويحددوا معا وسائل تحقيقها بحيث لا تفرض عليهم أنماط معينة من الجول وإنما يترك لهم مجال التفكير والانطلاق والابتكار ويكون المدرس موجهها أكثر منه متحكما .

وهنا تظهر أهمية طرق التدريس الحديثة كطريقة المشروع والمنهج المحورى أو الوحدات الدراسية وأفضايتها على الطرق المتركة حول المدرس ففى الطرق الحديثة يعمل التلاميذ فى مجموعات يقسمون عليهم المسئوليات ويوزعون الأدوار ويتعاونون فى الإنتاج لتحقيق الهدف الذى اشتركوا فى تحديده ورسم خطة تنفيذه كما فى تنفيذ مشروع إقامة مكتب يريد بالفصل أو مشروع دراسة البيئة المحيطة بالمدرسة وهكذا . .

وفى نظام الفصل ووضع دستور آداب السلوك يمكن أن يشترك التلاميذ فى وضع المعايير السلوكية ليسيروا بمقتضاها وتشكل من بينهم لجان لحل المشكلات بحيث يطبق مبدأ الحكم الذاتى بطريقة جماعية بدل أن يفرض المدرس على الفصل أسلوبا خاصا من النظام الذى قد لا يناسب المجموعة ولا تتقبله فيستمر الصراع بينهم وبين المدرس .

وهناك تنظيمات مدرسية مختلفة لتنفيذ القيادة الجماعية بالفصل مثل مجلس معلمى الفصل ومجلس آباء الفصل وغير ذلك مما هو مطبق فعلا فى معظم مدارسنا اليوم .

القيادة الجماعية على مستوى المدرسة :

المدرسة مجتمع صغير وفيها مستويات قيادية متدرجة من المجلس الاستشارى للمدرسة الذى يضم مجلس الأهالى مع بعض المدرسين ومجلس إدارة المدرسة الذى يضم الناظر ومعاونيه من المشرفين وجمعيات الآباء والمعلمين والجمعيات المدرسية المختلفة لطلاب كجماعات النشاط والفرق الرياضية . . وهكذا

وفى كل هذه التنظيمات مجال كبير لتطبيق القيادة الجماعية بروحها الصحيحة التى تؤكد احترام رأى كل فرد وعدم تركيز السلطة فى فرد واحد مهما كانت كفاءته والآخذ بمبدأ التشاور وتبادل الرأى للوصول الى حلول جماعية للمشكلات يمكن للجماعة أن تتقبلها وتعمل بها .

ويتوقف نجاح القيادة الجماعية على شخصية الناظر وإيمانه بالإنجازات الديمقراطية كما يتوقف على وعى هيئات التدريس بدور كل منهم فى القيادة الجماعية .

وتبدو أهمية التطبيقات التربوية فى القيادة الجماعية فى المدرسة فى مجالات النشاط الذى تقوم به المدرسة فى داخلها وخارجها ومدى اسهامها

في النهوض الاجتماعي مع غيرها من المنظمات . . وعلى مدى تنظيمها لتشكيلات الاجتماعية المختلفة بداخل المدرسة وسير نشاطها بالإساليب التي تحقق مبادئ الديمقراطية السليمة .

القيادة الجماعية على مستوى المنطقة والوزارة :

لقد كانت وزارة التربية والتعليم والمناطق التعليمية أسبق الجهات التي طبقت فكرة القيادة الجماعية في تنظيماتها المختلفة التي تبدأ من هيئة التخطيط أعليا والمجالس الاستشارية لتعليم ولجنة الوكلاء ومجالس الإدارات ومجالس الأبناء واتحادات الطلبة .

وفي المؤتمرات التي تعقد على مستوى الوزارة والمنطقة والاجتماعات والجان المختلفة وحلقت التدريب على مختلف المستويات .

غير أن كل هذه التنظيمات وإن كانت قد أخذت صورة تكاد تكون كاملة من الناحية الشكلية والصورية إلا أن أساليب العمل ذاته في داخل هذه التنظيمات لازال محتاجا الى تأكيد الاتجاهات الجديدة في أسلوب القيادة الجماعية .

فلا زلنا في حاجة الى ايقاظ وعي الافراد بحقوقهم في تحمل مسؤولية العمل الجماعي ولازلنا محتاجين الى نوعية الناس بفكرة النقد الذاتي البناء والتخلص من انزعة الاتكالية والقضاء المسؤولية على الغير . والواجب القومي يقضي بأن تأخذ الموضوعات المرتبطة بالعلاقات الاجتماعية وسيكولوجية العمل الجماعي وديناميات الجماعة مكانا في برامج التدريب على مختلف المستويات وأن تأخذ بممارسة الطريقة الجماعية التجريبية في الاجتماعات المختلفة .

وهناك مجالات كثيرة لتطبيق القيادة الجماعية في ميدان التربية والتعليم مثل التفتيش الجماعي والاجتماعات الدورية التي يجب أن يعقدها افراد كل جهاز شهريا لتقويم اعمالهم ومتابعتها والمؤتمرات التي تعقد لدراسة تطوير التربية والتعليم وتحسين العمل الجماعي على مختلف المستويات وهكذا . . .

اقتراحات ايجابية لتنفيذ فكرة القيادة الجماعية في ميدان التربية والتعليم

المفروض أن تبلور هذه الاقتراحات في ضوء المناقشات الجماعية التي تدور حول هذا الموضوع تحقيقا لمبدأ القيادة الجماعية . وعلى ذلك فيمكن تقديم بعض الاقتراحات لبدء الرأي فيها من المجموعة مثل :

أولاً - أن يتقبل السادة رؤساء الأجهزة المختلفة فكرة التنزل عن مبادئهم الرياسية بمفهومها التقليدي المركزي وأن يهيئوا أنفسهم لتقبل العمل في ظل القيادة الجماعية بحيث يشترك معهم في قيادة أجهزتهم وتخطيط أهدافها ومتابعة تنفيذ الوسائل والمشروعات التي تحقق هذه الأهداف مجموعة من الأفراد والكفايات التي تعمل في الجهاز .

ولنا في ذلك خير قدوة بما فعله السيد الرئيس جمال عبد الناصر من إسناد سلطات رئيس الجمهورية إلى مجلس الرياسة .

ثانياً - أن يعاد النظر في تنظيم أجهزة الوزارة وتحديد مسؤولياتها في إطار أسلوب القيادة الجماعية بحيث لا تسند السلطات إلى فرد معين وإنما توكل المسئوليات إلى أكثر من شخص تحقيقاً لمبدأ القيادة الجماعية

فيمكن مثلاً أن يوكل أمر إدارة أحد الأجهزة إلى فريق من الكفايات المنتقاة بدلاً من تركيزها في فرد واحد .

وبذلك تتحقق الوقاية من الانحرافات الفردية في الإدارة .

ثالثاً - أن يعاد النظر في تحديد مواصفات الوظائف المختلفة في ضوء حاجات الأجهزة في التنظيم الجديد المقترح في ظل القيادة الجماعية تمهيداً لاختيار أصح العناصر للاضطلاع بهذه المسئوليات .

وأن تأخذ الوزارة بمبدأ انتقاء الكفايات للأعمال المناسبة وأن تتخلص بالتدريج من نظام الترقيات بالأقدمية المطلقة لافساح المجال لتجدد القيادات وتشجيع الكفايات . .

رابعاً - ينبغي أن يكون واضحاً للجميع أن القيادة الجماعية لا تتناقى من توزيع المسئوليات وتحميل الفرد مسئولية عمله الذي توكنه إليه الجماعة .

ولذا ينبغي التدريب على فكرة القيادة الجماعية السليمة من جميع نواحيها والاخلد بمبدأ الثواب والعقاب بمعرفة القيادة الجماعية .

خامساً - يطالب من الآن من جميع الأجهزة تقديم مقترحاتها العملية لتطبيق هذه الاتجاهات الجماعية في المستويات المختلفة وينظم العمل في الصورة الجديدة مع بيان العوامل المساعدة والعوامل المعوقة في التنفيذ .

* * *

مبدأ تكافؤ الفرص

الدكتور محمد نسيم رافت
خبير التقويم والامتحانات
بوزارة التربية والتعليم

من سمات المجتمعات الديمقراطية الحديثة ودعائهم الرئيسية مبدأ تكافؤ الفرص ويقصد به إتاحة الفرصة لكل فرد ليضطلع بدوره في المجتمع وبخيار نوع العمل أو المجال الذي يزاول فيه بقدر ما تؤهله قدراته وخبراته وبذلك يكون هذا المبدأ بمثابة - تنظيم اجتماعي يهدف للافادة من جميع افراد المجتمع ومساهماتهم في بناء الوطن وسعادته .

ويقوم مبدأ تكافؤ الفرص على ثلاثة مبادئ رئيسية من دعائم الديمقراطية الحديثة وهي الإيمان بالقيمة الذاتية للفرد وتمتعته بالحرية والمساواة بينه وبين غيره من الافراد ولما كان مفهوم الديمقراطية يتشكل ويتكون تبعاً للآثار الاقتصادية لكل دولة والفلسفة السياسية لها . لذلك نجد أن مبدأ تكافؤ الفرص يختلف في مفهومه ومدى تطبيقه ومجالات هذا التطبيق من دولة لأخرى فترى مثلاً أن الدول الاشتراكية المتطرفة (التي تسمى جوازا الدول الشيوعية) تهدف أولاً وقبل كل شيء الى وضع مصلحة المجتمع أو الدولة في مركز الصدارة وفوق مصلحة الافراد لانها ترى أن الدولة القوية المنظمة المنتجة التي تستغل امكانياتها هي الغاية والهدف الذي تتحقق عن طريقه سعادة الافراد . وينعكس هذا الاتجاه الجمعي على فهم مبدأ تكافؤ الفرص والمجالات التي يطبق فيها والاسس التي يعتمد عليها . فلا تنظر هذه الدول الى الفرد كغاية في ذاته له قيمة ذاتية وكيان مستقل وانما تنظر اليه كعضو في جماعة أو كمسار في آلة اذا جاز التعبير كما تتحدد حرية الفرد حسب مقتضيات الصالح العام لا على أنها حق من حقوق الفرد يجب أن يمارسه ، أما مبدأ المساواة فهو أكثر مراعاة في الدول الاشتراكية المتطرفة من المبادئ السابقين .

لذلك نجد تطبيق هذا المبدأ في هذه الدول يكون أساساً في حدود مصلحة الدولة وفي نطاق توجيهاتها غير مكترت بميول الافراد وحريرتهم ومحاربة التوفيق بينها وبين الصالح العام . أما الدول الرأسمالية فهي تؤمن بالفرد وذاتيته وقدراته وحريرته والمساواة بينه وبين غيره وتهدف الى تحقيق سعادة الافراد اذ ترى أن الافراد السعداء هم الم الذين يكونون الدولة السعيدة ولذلك توجه اهتمامها الى الفرد بصفته لذاتية وتكن يجب ألا يفوتنا أن المجتمع الرأسمالي يقترن دائماً بوجود الطبقة ووجود

الطبقات في المجتمع يؤثر في تطبيق مبدأ تكافؤ الفرص اذ نجد ان الفرص المتاحة لكل طبقة تختلف من حيث الكم والنوع والفرص المتاحة لطبقة الاغنياء كثيرة ومتعددة والابواب مفتوحة امامهم بفضل النظر عن القدرات والاستعدادات وسابق الخبرة . . انخ من المعايير التي تدخل في اختيار الاشخاص لمنصب معينة . اما باقى الطبقات فان الفرص لكل فرد منها محدودة من حيث الكم والنوع وتسيطر عليها الطبقة الفنية ، لذلك نجد ان نصيب الفرد محدود في المساواة والحرية في اختيار المجالات التي يزاول فيها نشاطه واعماله .

اما في مجتمعنا الاشتراكي ائديمقراطى التعاونى فقد جمع بين مميزات كل من النظامين المتطرفين السابقين فهو يؤمن بالمساواة بين الافراد وليس هناك مجال للطبقية الرأسمالية او الاستغلال او الاحتكار الذى يقف في سبيل تكافؤ الفرص كما انها لا تضحي بحرية الفرد ولا تمحو ذاتيته في سبيل الدولة كما هو الحال في المجتمعات الاشتراكية المتطرفة وانما تعمل على التوفيق بين الاعتراف بقيمة الفرد وحرية ومساواته بغيره مع توجيه الدولة لخير الفرد والجماعة في نفس الوقت لذلك كان تطبيق مبدأ تكافؤ الفرص في مثل هذا المجتمع يهدف الى ائاحة كل الفرص الممكنة لفرد يكون عضوا في مجتمع مزدهر ناجح .

ميادين تكافؤ الفرص :

بعد ان تكلمنا عن مبدأ تكافؤ الفرص سوف نتكلم عن الميادين التي يطبق فيها هذا المبدأ ومن اهم هذه الميادين ما يلى :

ميدان التعليم :

لقد طبق مجتمعنا هذا المبدأ في ميدان التعليم فجعل التعليم ائزاميا ومجانيا للاطفال بين السادسة والثانية عشرة في المرحلة الاولى ، وجعل امتحان القبول للاعدادى امتحان مسابقة لاختيار تلاميذ المرحلة الاعدادية بأنواعها وكذلك امتحان الشهادة الاعدادية كامتحان مسابقة لاختيار تلاميذ المرحلة ائثانوية بأنواعها وكذلك امتحان الشهادة ائثانوية العامة كامتحان مسابقة لاختيار طلبة كليات الجامعة والمعاهد العليا . ولضمان حسن تنفيذ هذا المبدأ قد أصدرت الدولة قرارا مجانيا التعليم في جميع المراحل حتى لا تكون الناحية الاقتصادية سببا في تعطيل تنفيذ هذا المبدأ الحيوى في مجتمعنا الا وهو تكافؤ الفرص لافراد المجتمع .

ميدان العمل :

يعمل مجتمعنا الحالى لتوفير العمل لجميع الافراد ففى ميدان الصناعة

بدأت برامج التصنيع وادخال صناعات جديدة تفتح باب العمل والمستقبل لطوائف العمال المختلفة وفي ميدان الزراعة كان الإصلاح الزراعي وتوزيع الاراضي على المعدمين لرفع مستوى المعيشة وتوفير الحياة الكريمة للمزارعين وفتح المجتمع باب التوظيف لخريجي الكليات النظرية المتعطلين وبهذا تحقق مبدأ تكافؤ الفرص في العمل لجميع افراد المجتمع .

ولم يعد مبدأ تكافؤ الفرص قاصرا على اتاحة فرص العمل لجميع الافراد فحسب بل طبق ايضا في اختيار الافراد لوظائف والمناصب واصبح التشغيل والتوظيف يعتمد على قدرة الفرد وكفايته الذاتية ورغبته في العمل في ميدان معين لا على عوامل شخصية فأصبح الطريق الى العمل هو الاختبارات وقياس القدرات ومجموع الدرجات .. الخ .

في الحياة العامة :

ويطبق مبدأ تكافؤ الفرص ايضا في نواحي الحياة العامة فمجال القيادات على المستويات المختلفة في تنظيمنا الاشتراكي مفتوح لمن له القدرة والكفاية فهناك مجال على مستوى القرية والمركز والمدينة والمحافظة والجمهورية وبذلك أصبحت الفرص متوفرة لكل الافراد دون النظر الى مستواهم الاقتصادي أو عصبيتهم أو غير ذلك واصبح تمثيل الشعب من الشعب وتحت اشرافه .

تكافؤ الفرص والمعايير :

وقد أوضحنا أن تكافؤ الفرص ليس معناه المساواة بين الافراد وحريتهم في اختيار الميدان المناسب لهم سواء في العمل أو التعليم أو غير ذلك واحترام ذاتيتهم وقدراتهم فحسب وانما يعتمد اساسا على اختيار الفرد المناسب لعمل المناسب الذي تمكنه قدرته من النجاح والانتاج فيه .

وتعتمد سلامة اختيار الافراد على سلامة المعايير والمقاييس التي يتم على اساسها هذا الاختيار فان لم تكن المعايير سليمة أو مقننة وتقيس فعلا قدرات الافراد ومدى كفايتهم وتتنبا بنجاحهم في الميادين التي يختارون لها فان هذا يعتبر انتقاصا بل هدمًا لمبدأ تكافؤ الفرص يفوت على الافراد انصالحين حقهم في الفرص التي تتيحها لهم الدولة كما يفوت على الدولة والمجتمع الاستفادة من الكفايات والعناصر الصالحة والمنتجة ، لذلك يستلزم مبدأ تكافؤ الفرص أن توضع المعايير السليمة لقدرات والاستعدادات التي يختار على اساسها الافراد وللاستمرار في مراحل التعليم الاعلى او في نوع معين منه او الافراد الذين يمكنهم ان يتحموا مسؤوليات العمل الفني وادائه على احسن وجه .. الخ .

ووضع المعايير لا ينبغي ان يكون على اساس شخصى تقديرى وانما يحتاج الى دراسة من المتخصصين لان تحديد المعايير يستمد من الواقع وكذلك الامر فى وسائل القياس لاختيار الاشخاص أو الافراد لمعرفة مدى توفر المسئوليات المطلوبة فيهم أو المعايير التى تؤهلهم لمستقبل ناجح .

ووسائل القياس لمعرفة المستويات أو المعايير المطلوبة أصبحت ميدانا للدراسة فى جميع الدول المتحضرة وأصبح من أهم أعمال المختصين تحسين هذه الوسائل وإذا أخذنا بعض الأمثلة من مجتمعنا لدراسة الوسائل التى نستعملها فى قياس المستويات عندنا أو المعايير نجد أن مقياس مستوى النجاح فى المدرسة الاعدادية هو امتحان القبول فهل هذا الامتحان مقياس سليم لقدرات التلميذ لنجاح فى المدرسة الاعدادية ؟ وهل توضع امتحانات القبول على أساس معين سنيم ؟ يشك كثيرون أن هذا الامتحان يقيس قدرات التلاميذ .

وعلى هذا المنوال فإن مقياس النجاح فى المدرسة الثانوية هو النجاح فى الشهادة الاعدادية بمجموع مرتفع وكذلك مقياس النجاح فى الجامعة والمعاهد العليا هو النجاح فى الشهادة الثانوية العامة بمجموع مرتفع . وهذه الامتحانات ليست مقننة أى أن صحتها وثباتها لقياس القدرات المطلوبة مشكوك فيها الى حد كبير .

وتقوم وزارة التربية والتعليم بدراسة الامتحانات وعمل توجيهات وإرشادات دورية لوضع الاسئلة ومصححها حتى يمكن تحسينها بالتدريج لتكون أداة صالحة لكشف عن القدرات - كما تقوم الوزارة بدراسة الاتجاهات الجديدة فى الاختبارات وتجربتها فى قياس مستوى تحصيل الطلاب وذلك لتطوير وسائل القياس فى المدارس المصرية ورفع مستواها . وفى مجال الصناعة كذلك قامت إدارة الكفاية الانتاجية بوزارة الصناعة بمجهود كبير لقياس القدرة على الاعمال الصناعية ووضعت مستويات ومعايير ووسائل لقياس بعض الصناعات وهى تعمل على تحسين هذه الوسائل .

مجالات وسائل القياس :

التوجيه التعميمى : يجب أن يوضع برنامج شامل للتوجيه التعميمى ووسائل لقياس المطلوبة فى جميع مراحل التعليم بحيث لا تعتمد فقط على التقليدية فى عمليات التوجيه التعميمى لجميع أنواع التعليم ومراحله المختلفة ومما يساعد على تنفيذ هذا البرنامج أنه يوجد من المتخصصين العدداً كافي لقيام بمثل هذا المشروع القيم نضع اسماً سليمة لتنفيذ مبدأ تكافؤ الفرص . ولكن يجب أن توفر للمتخصصين الامكانيات اللازمة لإنشاء مركز

للاختبارات والقياس . وقد فكرت وزارة التربية في فترات مختلفة في انشاء هذا المركز ولكن لم تخرج هذه الفكرة الى حيز التنفيذ بعد .

ومن اهم نتائج التوجيه التعليمي استغلال طاقات الافراد الى اقصى حد ممكن واكتشاف ميولهم واستعداداتهم وقدراتهم وتوجيههم الى نوع التعليم المناسب لهم وبذلك تقل حالات التأخر الدراسي أو الفشل في الدراسة ويزيد تحصيل التلميذ لان نوع الدراسة في مجال اهتمامه والنتيجة اثنائية لمثل هذا المشروع ان نحصل من ميزانية التعليم على أكبر عائد من تحقيق الاهداف التربوية ويقل الفاقد او ينعدم وتصبح حصيلة نتائج مجهودات التربية والتعليم مساوية من حيث القيمة للمبالغ المدفوعة فيها أو أكثر .

التوجيه المهني : يوجد التوجيه المهني في وزارة التربية والتعليم كجزء من التوجيه التعليمي في مجال التعليم الفني وبواسطة اساليب التوجيه والارشاد يختار التلاميذ الذين لديهم قدرات عملية ويدوية وميكانيكية وفنية لدراسة انواع المهن المختلفة في التعليم الفني اذ كانت عندهم الرغبة بجانب الاستعداد والقدرات وقد وجهت المؤتمرات الدولية للتعليم الفني النظر في توصياتها الى ضرورة وضع برنامج التوجيه المهني داخل المدرسة الفنية بحيث يكون مبنيا على اساس سليمة وقد بدأ استعمال وسائل القياس لتوجيه المهني في المدارس الفنية بالجمهورية العربية المتحدة منذ عام ١٩٥٦ الى الان وتقوم الوزارة بدراسات لتحسين هذه الوسائل وتعديلها في ضوء تجربتها وخبرتها .

نتائج التقياس ووسائله :

الأطفال المعوقون : من اهم نتائج القياس ووسائله اكتشاف الاطفال المعوقين (الشواذ) ويمكن ان يكون سبب التعويق القدرة العقلية كالتأخرين في اندكاء والبهاء والمعتوهين وكذلك يمكن ان يكون بسبب عاهة كضعف السمع أو البصر أو فقدان احدي هاتين الحاستين واسباب التعويق هذه تجعل الطفل غير متكفي مع الاطفال العاديين ولا يمكنه مسايرتهم في الدراسة ومن الممكن ان يكون وجود طفل من هذا النوع في فصل من التلاميذ العاديين سببا في تعطيلهم وضياح وقتهم . ويكون امام المدرس ان يختار بين امرين اما ان يهمل التلميذ المعوق ويهتم بالعاديين او ان يهتم بالتلميذ المعوق على حسب الآخرين وعادة ما يختار المدرس ان يهتم بالعاديين دون المعوقين لهذا وجدت الوزارة ان من واجبها ان تتيح الفرص للتلاميذ المعوقين بان تنشئ فصولا ومدارس لهم قايس الاهتمام بهم نوع من انواع الترف بل هو تنفيذ لمبدأ تكافؤ الفرص فمن حق التلميذ المعوق على المجتمع ان يتعلم

الى الحد الذى يطبق وان يعد الاعداد اللازم لان يكسب قوته ويعيش حياة كريمة .

وربما نطالب المجتمع ان يوفر المؤسسات للاطفال البلهاء والمعتوهين وذلك ليحوى المجتمع الاسر من هؤلاء الشواذ لان وجود مثل هذا الطفل فى الاسرة يجعل جميع افرادها من آباء واخوة واقارب فى عذاب مستمر ووضع هؤلاء الاطفال الشواذ فى مؤسسات تطبيق لمبدأ تكافؤ الفرص فى ان تعيش اسرهم فى جو هادى وينمو اطفال الاسر فى ظروف عادية كباقي الاطفال فى اسرهم . لذلك يمكن ان نخلص الى ان من حق الطفل المعوق ان يجد مجالا للتعليم الذى يناسبه وان يعده المجتمع لان يصبح عضوا عاملا فيه او ان يوجد له مكانا فى مؤسسة ليحوى الاسرة والمجتمع من متاعبه .

الاطفال المتفوقون : يجب ان توضع المقاييس والوسائل لاكتشاف الاطفال المتفوقين دراسيا والموهوبين عقليا لانهم خامه بشرية قيمة تهتم بهم الدولة وترعاهم فى هذا العصر الذى يمتاز بالتقدم العلمى واستخدام الذرة وغزو الفضاء . واصبحت تقاس قوة الدولة بمقدار تقدمها فى الميدان العلمى ولم ينل المتفوقون عندنا وهم خلاصة ثروتنا البشرية - من تكافؤ الفرص الا فى الفترة الاخيرة لانهم كانوا يتعلمون مع العاديين ولا تعترف الدولة بمواهبهم ولا قدراتهم وبذلك لاترعاهم للافادة منهم فى تقدم الدولة ولا تعمل على تنمية مواهبهم وقدراتهم - وبذلك لم يطبق مبدأ تكافؤ الفرص الذى يسمح لكل فرد ان يتعلم بالدرجة التى تسمح له بها مواهبه وقدراته بالنسبة للمتفوقين فى الماضى الى ان انشأت وزارة التربية والتعليم مدرسة المتفوقين فى سنة ١٩٥٥ لتحقيق هذا المبدأ فى رعاية هؤلاء المتفوقين وكان دور المدرسة ان تهيب احسن افرص لنمو المتكامل ولتوصول بقدراتهم الخاصة الى اقصى ما يمكن من تنمية وتوجيه هؤلاء الموهوبين بما يحقق لهم استفلال طاقتهم الى اقصى حد ممكن وحتى يمكن تحقيق هذه الاهداف قامت برامج ودراسات فى المدرسة تشخص فى الاتجاهات الآتية :

- ١ - زيادة المعرفة واكتساب المهارات بما يتناسب مع مواهبهم وقدراتهم
- ٢ - طرق التدريس المناسبة لعرض المادة بطريقة تتحدى تفكير هؤلاء الطلبة المتنازين .
- ٣ - تشجيع الابتكار والابداع لاصحاب المواهب التى لها القدرة على التجديد فى الميادين المختلفة .
- ٤ - تمرين الطلبة على وضع خطط لمشروعاتهم وتنفيذها وتقويمها بطريقة موضوعية لاكتساب الثقة بالنفس والاعتماد عليها .

٥ - تنمية صفات القيادة الصالحة في الطلبة عن طريق ندواتهم ونشاطهم الاجتماعي والرياضي وأعمالهم الجماعية .

٦ - توفير المدرس الذي يفسح المجالات المختلفة للتفكير النقدي ولاكتساب العادات والاتجاهات السليمة .

وقد هوجمت هذه الفكرة وهي جمع الموهوبين في فصول أو مدارس خاصة بهم ووصفوها بأنها أسلوب غير ديمقراطي وأنها تحرم الأطفال الموهوبين من الخبرات الاجتماعية لنقص الاتصال بمن هم دونهم أو بالأفراد العاديين .

ويظن البعض أنه مما يخالف المبادئ الديمقراطية توفير مدارس خاصة للمتفوقين أو على الأقل فصول خاصة بهم مع تزويدها بالامكانيات الفنية اللازمة التي تتناسب مع قدرات هؤلاء الموهوبين والتي تفوق امكانيات الفصول والمدارس العادية وبهذا لا يتحقق مبدأ المساواة الذي هو من أهم أسس تكافؤ الفرص .

ويفوت هؤلاء المعارضون أن المقصود بمبدأ المساواة هو المساواة في الحقوق والواجبات وليست المساواة في القدرات وأن الديمقراطية تعطي لكل طفل انفرصة لكي يتعلم الى الحد الذي تؤهله له قدراته .

وهناك ناحية أخرى يجب أن تكون واضحة وهي أن مجتمعنا الاشتراكي التعاوني الديمقراطي يأخذ الفرد فيه من المجتمع ويعطيه .

والطفل الموهوب سوف يعطي المجتمع كثيرا في المستقبل اذا ما قورن بالشخص العادي وحضارتنا العلمية والفنية والادبية والاجتماعية السياسية مدينة لافضل رجال موهوبين لذلك يجب على المجتمع ان يراعى الأطفال الموهوبين والمتفوقين ويستثمر بعض امكانياته فيما يساعد على نمو قدراتهم واستمرار تفوقهم ليعود عليه في المستقبل بالخير الكثير .

ومن نتائج الدراسات ان المدارس والفصول الخاصة للمتفوقين والموهوبين تحفظ صحتهم النفسية وانها لا تحرمهم من التعامل والاختلاط بالعاديين لانهم يعيشون معهم في البيت والمجتمع يتعاملون معهم يتناقشون في النشاط الرياضي والاجتماعي وانها تقلل التوتر النفسي عندهم والقلق وتنظيم تعاملهم مع الغير وبذلك تصبح العبقرية في هذا العصر خيرا للفرد والمجموع وليست العبقرية جنونا كما كانت في الماضي .

وقد قامت محافظة القاهرة بتجربة فصول المتفوقين بجانب مدرسة المتفوقين بعين شمس واصبحت عدد فصول المتفوقين بالتعليم الثانوي

هذا العام أحد عشر فصلا وعدد فصول التعليم الاعسدادى خمسة عشر فصلا .

البيئات والمجالات المختلفة وعلاقتها بمبدأ تكافؤ الفرص :

الاصل فى مبدأ تكافؤ الفرص ان يوفر المجتمع للأفراد فرصا متكافئة لقدراتهم وكفاياتهم فى مجال التعليم والعمل والحياة العامة ويمكن ان يعمل المجتمع جهدا فى تنفيذ مبدأ تكافؤ الفرص وتكن طبيعة البيئة او نوع المجال الذى ينشأ فيه الفرد يعمل على عرقنة تنفيذ هذا المبدأ تنفيذا كاملا فمثلا بمقارنة بيئة الحضر ببيئة الريف نجد ان التاريخ الطويل للمجتمع المصرى والظروف الاجتماعية التى مر بها قد أدت الى اهمال الريف المصرى فى الخدمات الاجتماعية بأنواعها وكذلك النواحي الثقافية ونجد نتيجتها ان البيئة لا توفر مبدأ تكافؤ الفرص للأطفال من حيث النواحي الثقافية والتعليمية فامكانيات المدارس فى الريف أقل من امكانيات مدارس المدن حتى أن مستوى كفاية مدرسى الريف وخبرتهم أقل من مستوى زملائهم فى القاهرة وأنواع المدارس المختلفة التى توفر أنواع التعليم غير متوفرة فى الريف بينما نجدها متوفرة فى المدن والعاصمة وكذلك نواحي الثقافة العامة وقياسا على هذا نجد ان الخدمات الصحية والاجتماعية فى الريف غير متوفرة أو ليست فى مستوى الخدمات فى المدن .

لذلك نجد أن مبدأ تكافؤ الفرص لا ينفذ تنفيذا سليما بالنسبة للأفراد الذين يوجدون فى الريف - ولكن مجتمعنا الاشتراكى الديمقراطى التعاونى قد عالج هذه الناحية بادخال الحكم المحلى والعناية بالادارة المحلية بدلا من الادارة المركزية التى كانت سببا مباشرا لعدم تكافؤ الفرص بين البيئات المختلفة - ونرجو فى القريب العاجل ان نجد التمييز الموجود فى الخدمات لبيئات قد زال بفضل الادارة المحلية التى تهتم بالبيئة المحلية .

وتوجد أمثلة أخرى لعدم تكافؤ الفرص فى أنواع التعليم المختلفة فمثلا المدارس الثانوية لها من الامكانيات والكفايات ما يفوق مراحل التعليم الأخرى وتل ذلك يرجع لتوسع الكبير فى المرحلة الأولى والاعدادية واحتياجاتها من الامكانيات المادية والبشرية التى لم تكن متوفرة بينما احتفظ التعليم الثانوى بمستواه النسبى ولكن وزارة التربية والتعليم تعمل جاهدة لتوفير الامكانيات لأنواع التعليم المختلفة ومراحله حتى تحقق مبدأ تكافؤ الفرص فى مجالات التعليم المختلفة .

ومن أمثلة عدم تكافؤ الفرص فى مجالات العمل اننا نجد ان المتخرجين من معهد واحد فى نفس العام ولهم نفس مستوى الكفاية ويعملون فى وزارات مختلفة ليسوا جميعا فى درجة مالية واحدة فمثلا الوزارات التى تنشأ

حديثا يكون فيها مجالات الترقى أكثر من غيرها لذلك أراد مجتمعنا الاشتراكي الديمقراطي التعاوني أن يعمل على توطيد مبدأ تكافؤ الفرص فجعل الدرجات المالية بالأقدمية المطلقة لأن الاختيار لم يؤد الفرض منه وكان سبيلا إلى عدم تكافؤ الفرص لأنه لم يستغل الاستقلال السليم - وبجانب هذا تفكر الدولة في وضع كادر جديد للموظفين يحقق مبدأ تكافؤ الفرص لهم في الترقى فضلا عن وضع مبالغ في الميزانية لتعزيز الوظائف لفئات الموظفين الذين نالهم في الماضي بعض القبن حتى إذا طبقت الدولة الكادر الجديد الذي يحقق هذا المبدأ في الحاضر والمستقبل تكون متأكدة من إزالة آثار القبن في الماضي .

بهذا العرض نجد أن سلامة تنفيذ مبدأ تكافؤ الفرص يضع الأساس السليم لمجتمعنا الاشتراكي الديمقراطي التعاوني وفق ما جاء في الميثاق الذي نص على أن (الحل الاشتراكي) هو الطريق الوحيد الذي يمكن أن تتلاقى عليه جميع العناصر في عملية الإنتاج على قواعد علمية وإنسانية تقدر على مد المجتمع بجميع الطاقات التي تمكنه من أن يصنع حياته من جديد وفق خطة مرسومة ومدروسة دراسة شاملة .



شورة في التعليم

للدكتور وهيب ابراهيم سمعان
المدرس بكلية التربية بجامعة عين شمس

اشار السيد الرئيس في مشروع الميثاق الوطنى الى ان المفاهيم الثورية الجديدة للديمقراطية السليمة تتطلب النظر في العوامل التى تؤثر في تكوين المواطن ، وفي مقدمتها التعليم . وبهذه الاشارة وضع الرئيس يده على ناحية هامة من نواحي حياتنا ما زالت تحتاج الى تطوير كبير . وهناك اسباب عدة تدعو الى اعادة النظر في نظامنا التعليمى من اهمها ان كثيرا مما يدور في مجاله لم يتلاءم ويتكيف بعد بدرجة كافية مع اوضاعنا الثقافية المتغيرة . والعلاقة بين التعليم والثقافة في مجتمع ما علاقة وثيقة . فكل تعليم باهدافه وطلابه ، ومفاهيمه ، بادارته ووسائل الاشراف عليه ، ومعلميه ، يتأثر دائما بالعناصر السياسية والاقتصادية والدينية والفكرية وبكل القيم والاتجاهات والمثل السائدة في الثقافة التى يقوم فيها ذلك النظام . والتغيرات في عناصر الثقافة في مجتمعنا الحالى كثيرة عميقة متلاحقة . فلقد كنا امة مستعبدة فحصلنا على الحرية ، وكانت تتحكم فينا الطبقية والانتهازية فاذا بنا وقد اصبحنا امة اشتراكية ، وكنا نخضع لاساليب مختلفة من السيطرة والاستبداد فصرنا نجرى سراعا نحو اسلوب ديمقراطى للحياة . وكنا نعيش في منزل نسبى عن العالم غريبه وشرقيه لا نراه الا في عيون مستعمرينا وحكامنا فاذا بنا نخرج من هذه القوقعة ونكون لنا شخصية في المجال الدولى نسمع صوتها في كل شأن من شئونه وتبرز وجودها وكيانها مما اكسبنا دورا قياديا كبيرا في العالم . ولم يقتصر نشاطنا على النواحي السياسية والاجتماعية فحسب ، بل سرنا شوطا كبيرا في استغلال مصادرتنا الطبيعية وامكانياتنا المادية ، واقمنا اقتصادنا على اسس متينة . كما اثارت مناقشتنا عن الديمقراطية ، والاستغلال ، والاشتراكية ، والوحدة العربية ، والقاعدة الشعبية ، وغير ذلك من الموضوعات الحيوية جدلا فكريا رائعا ما زالت رجاه تدور حتى الان . كل هذه التغيرات الثقافية لابد وان تؤثر في التعليم وتتأثر به . فهو من ناحية المرأة التى تعكس هذه التغيرات وتبرزها وتوضحها وهو من ناحية اخرى القوة القيادية الفعالة التى قد تلعب دورا بالغ الاهمية في تطويرها .

ولقد سار التغير الثقافى في مجتمعنا بسرعة لم يستطع التعليم رغم ما تم فيه من اصلاحات عديدة ان يسايرها المسايرة الكافية . وكانت النتيجة ان ظل تعليمنا في حاجة الى مزيد من التطوير ليلائم الحياة في مجتمع ديمقراطى اشتراكى تعاونى . . فما زالت في بلادنا امية تصل الى

سبعين في المائة ، وهناك عدد كبير من الاطفال في سن الالتزام لا يجدون لهم
الاماكن الكافية في المدارس الابتدائية ، وكثيرا ممن يجدون لهم الاماكن في
تلك المدارس لا يحصلون على التعليم الصحيح . ومدة الالتزام المحددة بست
سنوات لا تكفى قطعا لتكوين المواطن الذي يستطيع العيش في مجتمعنا
الجديدة بكفاية ونجاح . فتعليمنا في مستوياته الابتدائية والثانوية والعالية
ما زال تعليمًا نظريًا بعيدا عن الحياة ، يهتم اهتماما كبيرا بالامتحانات
والمناهج والخطط المزدحمة ، يلقي عبئا ثقيلا على كل العاملين فيه ولا يوفر
التبصر لتلاميذنا وطلابنا في مشكلات مجتمعنا المتفسر . كما أن طرق
التدريس الجافة التي تستخدم في معاهدنا التعليمية فشلت الى حد كبير
في تنمية الاستقلال في الفكر والمبادأة في العمل في تلاميذنا ، وساعدت على
الاهتمام الكبير بالتنافس اكثر من الاهتمام بالعمل التعاوني .

ولا مرأى في أن كل عيوب التعليم تعود في أصولها الى التراث المتراكم
الذي ورثناه من الاستعمار والرجعية والاستقلال . فلم يكن يهم الاستعمار
الا تعليم حفنة صغيرة ليعملوا موظفين خائعين في دواوين الحكومة ، ولم
يكن يهم الطبقة الحاكمة الرجعية الا أن يتميز التعليم بالطبقية والاتحاح
الفرص الا للاقلية خوفا من أن تنقلب غالبية الشعب اذا تعلمت على نظامهم
الاقطاعي الاستغلالي . ولقد قامت في بعض الاوقات يقطاعات تعليمية ، ولكنها
ظلت قاصرة تحد منها امكانياتنا المالية المحدودة ورغبات حكامنا ونزواتهم ؛
ولقد بذلت ثورتنا منذ جاءت جهودا مضنية في سبيل نشر التعليم
وتحسينه ، ففتحت المعاهد التعليمية على اختلاف أنواعها على نطاق واسع ،
ورصدت له ميزانية الدولة بأكملها فيما مضى ، وراجعت أهدافه ومناهجه
وكتبه . ولكن هذا كله لا يحجب حقيقة أننا ما زلنا في حاجة الى المزيد
لتطوير نظامنا واصلاحه حتى يتكيف مع اوضاعنا الاجتماعية الحالية .
ولن نعرف طريقنا للاصلاح ما لم نحدد أهدافنا منه ، ثم نرسم الوسائل
لتحقيق هذه الأهداف .

ويمكننا أن نعدد كثيرا من الأهداف التي نرجو أن يحققها نظامنا
التعليمي ، غير أن أهمها في نظرنا هو نجاحه في تكوين مواطنين صالحين
في مجتمعنا الجديد يفهمون ما يختص به عهدنا الحاضر من افكار وقيم
معنوية ، وما له من أهداف ، وما يتطلبه من ولاء واخلاص ، وتوفيره الفرص
لكل الاطفال والشباب ليلفوا أقصى ما تستطيع قدراتهم واستعداداتهم
بحيث يصبحون نافعين لانفسهم ومجتمعهم ، وتهيئته للظروف التي تساهم
على خلق قادة يتحملون الريادة والمسؤوليات في النواحي الاجتماعية
والسياسية والاقتصادية والفكرية في المجتمع بوجه عام وفي مجتمعاتهم
البلدية بوجه خاص ، وضمان اشتراك الشعب في وضع سياسته ووسائل

محققتها ، تلك هي الأهداف الرئيسية التي ينبغي أن يهدف إليها نظامنا
التعليمي في عهدنا الجديد إذا أردنا له أن يسهم في بناء صرح المجتمع
الديموقراطي الاشتراكي التعاوني وتوطيد دعائمه .

أما الوسائل لتحقيق هذه الأهداف فهي إعادة النظر في البناء التعليمي ،
وفي المناهج وطرق التدريس ، وإنشاء المدارس والمعاهد التعليمية الكافية
المناسبة ، وإعادة تنظيم الإدارة التعليمية ، والعناية بكليات ومعاهد إعداد
المعلمين ، وإقامة تمويل التعليم على أسس جديدة ، وإثارة اهتمام الشعب
بأهمية التعليم وإشراكه في كل عملياته .

وأول ما نريد تعديله في البناء التعليمي هو رفع المدة المقررة للالتزام .
فست سنوات لا تكفي لتكوين المواطن الصحيح في مجتمعنا الجديد .
فالمواطنة في هذا المجتمع تتطلب مقومات عقلية واجتماعية وخلقية لا تكفي
هذه الفترة القصيرة لتكوينها . وسن الثانية عشرة وهو السن الذي ينتهي
عنده الالتزام في الوقت الحاضر سن لا يسمح للمواطن الصغير بالخروج
إلى الحياة إذا ما أراد الانقطاع عن مواصلة التعليم أو إذا لم تيسر له الفرص
بإواصلته . ويجدر بنا أن نرفع سن الالتزام حتى الخامسة عشرة ، وبذلك
تشمّل فترة الالتزام على المرحلتين الابتدائية والاعدادية ، يعقبها مرحلة
غير اجبارية هي مرحلة التعليم الثانوي لمدة ثلاث أو أربع سنوات . ولا نبالغ
إذا ما هدفنا في المستقبل لأن يكون تعليمنا تعليما عاما مجانيا يتضمن مراحل
التعليم الابتدائية والاعدادية والثانوية . فالمواطنة في مجتمعنا تتطلب درجة
عالية من النضج والكفاية .

ولا ينبغي أن تقف دراسة التلاميذ المنتهين من التعليم الإلزامي عند
حد الانتهاء منه ، بل ينبغي أن تتاح لكل منهم الفرصة لاقتان حرفة بطرق
جدة . فمن الممكن أن ندبر لهم دراسة حرفة والتمرين عليها في مصنع أو
شركة أو مؤسسة أو ما إليها . ومن الممكن أيضا أن نوجد لهم مدارس
للتدريب المهني تقدم برامج لمدة عام أو عامين أو ثلاثة في حرف مختلفة .
ومن الأفضل أن تكون هذه المدارس مسائية حتى تتيح للملتحقين بها
فرصة العمل في الصباح ، وحتى يمكننا الاستفادة من الامكانيات المادية
والبشرية التي تقدمها مدارسنا الفنية القائمة . ومثل هذا النظام جدير
بأن يجعل التلاميذ ينفصلون عن واقع الحياة ، ويجعلهم مستعدين لمواجهة
وقتهم مدبرون على أعمال ذات قيمة للمجتمع الاشتراكي . فالجمع بين التعليم
للعمّ والتعليم للانتاج هو أساس هام من أساس التعليم الاشتراكي .
ولا يكفينا مطلقا أن نضمن مناهج التعليم في المرحلة الإلزامية أو مناهج
التعليم في المدارس الثانوية كما هو حادث بالفعل في بعض المدارس الثانوية
التجريبية ، برامج في بعض الحرف أو الفنون الصناعية لعدة ساعات في
كل أسبوع . فهذا على رغم نفعه لا يحقق الغرض الأساسي الذي ينبغي

أن نهدف إليه وهو ربط التعليم بالانتاج ، بل يحقق تعريف التلاميذ ببعض ما يقوم به الكبار من أعمال .

وتعليمنا الثانوى بنوعيه العام والفنى فى الوقت الحاضر تعليم لا يناسب إلا ما يقرب من ثلث عدد الطلاب المتحقين به . فقد أثبتت الدراسات التى أجريت فى بعض البلاد أن التعليم الثانوى النظرى يناسب حوالى عشرين فى المائة من الطلاب ، وأن التعليم الثانوى الفنى يناسب أيضا ما يعادل هذه النسبة ، وأن البقية الباقية من الطلاب ، وهم الغالبية ، لا يناسبهم هذا النوع أو ذاك من التعليم . ومن هنا يجدر بنا أن نفكر فى سد حاجة هذه الغالبية بتدبير أنواع جديدة من مدارس التعليم الثانوى ، أو بجعل مدارس ذلك التعليم مدارس شاملة يدرس بها التلاميذ جميعا بعض البرامج العامة كالدين واللغة القومية والتاريخ انقوى ثم يختارون بعد ذلك برنامجا من البرامج العديدة التى تقدمها المدرسة الشاملة فمن ناسبته الدراسة الأكاديمية النظرية تابعها ، ومن لم تناسبه تلك الدراسة تابع برنامجا فى إدارة الأعمال أو الاقتصاد المنزلى أو الفنون الصناعية أو الفنون الجميلة ، أو غير ذلك من البرامج العديدة . ومثل هذا التنوع فى برنامج المدرسة الثانوية يحقق هدفين هامين ، أولهما إشباع رغبات الشباب وحاجاته ، وثانيهما تخريج مجموعة من المواطنين الصغار الذين لديهم الرغبة الحقة فى متابعة أعمال تخصصوا فيها فى المدرسة الثانوية .

وهناك أيضا نوع من المدارس اهتمنا به فى فترة من فترات حياتنا التعليمية ثم أغفلناه ، ألا وهو دور الحضانة ورياض الأطفال . ونحن الآن فى ثورة صناعية واجتماعية فى أثناء فترة عملها لما يؤثر فى عنايتها بهم . ومن ثم تجده أمرا لازما أن نشيء دور الحضانة ورياض الأطفال بالعدد الذى يكفى لرعاية أطفال الامهات العاملات أو غيرهن من الامهات التى توجب حالتهم إرسال أطفالهن للمدارس فى سن مبكرة . وليس بالضرورة أن تقوم الدولة بإنشاء هذه الدور بل ينبغى أن تكف المصانع والمؤسسات والهيئات المختلفة بإنشائها والصرف عليها . ولا بأس من قيام الآباء بالمساهمة فى نفقاتها .

ويجدر بنا ونحن نعيد النظر فى البناء التعليمى أن نتبصر فى أمرين أولهما تخلص التعليم من كل أثر تطبقية . فهناك الآن مؤسسات وطنية تدير مدارس كانت فى وقت من الاوقات قائمة لخدمة الاستعمار والاقطاع ، وهذه المدارس ما زالت فى الوقت الحاضر تخدم طبقة تستطيع دفع نفقات التعليم بها . وهى لاشك نفقات تعجز عن دفعها أغلبية أبناء الشعب ومن ثم لا تستطيع اللحاق بها . وتطلق هذه المدارس على نفسها فى الوقت الحاضر أنها مدارس للدراسة باللغة الانجليزية أو الفرنسية أو غيرها من

اللغات . وهذا هدف لا بأس به فنحن بحاجة الى الاهتمام باللغات ، ولكننا ينبغي أن نجعلها مدارس للدوى الاستعداد للدراسة اللغات الاجنبية وليست للدوى الاستعداد لدفع النفقات الدراسية ، وذلك حتى تتكافأ الفرص أمام أبناء الشعب جميعا .

اما الامر الثانى فهو وجوب جعل المرحلة الالزامية مرحلة عامة لأبناء المواطنين جميعا ، فلا يوجد فيها تعليم مدنى وتعليم دينى ، بل تعليم عام يوحد ، يوجهون بعده للتخصص فى الدراسات المدنية والدينية فى المرحلتين الثانوية والعالية وهما مرحلتان كافيتان لتحقيق الغرض . ذلك لان أول متطلبات التعليم الالزامى أن يكون تعليميا يخضع له جميع المواطنين .

اما بالنسبة للمناهج وطرق التدريس فينبغى أن يعاد النظر فيها لأنها الوسيلة التى تتحقق بها أهداف التربية والمجتمع . وقد عدلنا كثيرا فى مناهجنا الا انها ما زالت تحتاج الى مزيد من العناية لتكون من التنوع والرونة بحيث تسمح بمقابلة الحاجات والميول المختلفة لاطفالنا وشبابنا وتساعدهم على انماء مهاراتهم ومفاهيمهم واتجاهاتهم بالقدر الذى يجعلهم شركاء اذكياء فى مجتمعهم وعلى كفاية فى أداء واجباتهم .

كما ينبغى أن توفر المناهج اشتراك دورنا التعليمية اشتراكا واقعيا وعمليا فى حل المشكلات العديدة التى تواجهها البلاد فى مرحلة الحاضرة من مراحل نموها . فلسنا نريد مدارس وجامعات تعيش فى أبراج عاجية وتتابع الدراسات الاكاديمية النظرية فحسب بل تتابع أيضا دراسة مشكلاتنا ومسائلنا الحيوية وتضع الحلول لها .

ومن الواجب أن تعد المناهج اطفالنا وشبابنا نفسيا منذ البداية على أنهم سيشاركون فى المستقبل فى الاعمال التى تتطلبها البلاد ، وفى خلق القيم الضرورية لتطور المجتمع الاشتراكى . وواقع الامر اننا ما زلنا نفرق حتى الان بين العمل العقلى والعمل اليدوى . . . وتلك تركة ورثناها منذ القدم وما زالت تصاحبنا حتى الان . ولا يمكننا تقبل مثل هذا الاتجاه فى الوقت الحاضر ، لان العمل فى المجتمع الاشتراكى يقدر وفقا لفائدته للمجتمع لا فى ضوء أية اعتبارات اخرى . ومن ثم فمن الضرورى أن توجه المناهج أبناءنا الى أن أكثر الاعمال أهمية لمجتمعنا هى تلك التى تساعد على تعليمه ، وأن تنمى فيهم النظرة الى أن العمل فى المصنع او المؤسسة او الحقل او الحكومة ، او العمل الحر ، كلها أعمال نافعة للمجتمع وضرورية لكل فرد يعيش فيه . فلا بد لكل فرد يعيش فى مجتمع اشتراكى أن يساهم بعمله فى بناء هذا المجتمع وتقدمه .

ومن أهم ما يجب أن تهتم به مناهجنا دراسة لغتنا الوطنية بحيث

عكفل لاطفاننا وشبابنا وضوح التعبير في الحديث والكتابة . وهذا امر ضرورى في مجتمع ينشد الديمقراطية التى تقوم على المناقشة الحرة والاقناع والتبادل الهادى للآراء - كما يجب أن نهتم أيضا بدراسة العلوم والرياضيات ، ذلك لان التقدم الصناعى الذى نشده يقوم اول ما يقوم عليهما . ولا ينبغي أن يودى اهتمامنا بدراسة العلوم والرياضيات الى إستهانتنا بدراسة العلوم الانسانية بحيث يتضخم مجتمعنا جسما ويضمحل عقلا ، ولانجد من يقوم بقيادته فكريا . كما يجدر أن تولى مناهجنا عنايتها بدراسة اللغات الاجنبية منذ بداية المرحلة الاعدادية ، فهى عدتنا في نقل افكارنا للاوطان التى لاتتكلم العربية ، ومعين لنا في تنشيط السياحة في بلدنا ، ووسيلة عظمى نستفيد بها في الاطلاع على آراء غيرنا في شتى أنواع العلوم والفنون . كما ينبغي أن تشتمل مناهجنا على مايساعد على انماء استعداد ابنائنا لتقدير الجمال فى الادب والرسم والموسيقى والطبيعة ولا ينبغي ان تهتم مناهجنا بكل هذا وتفغل اعداد اطفالنا وشبابنا للاستمتاع بوقت الفراغ ، وهو امر ما زالت دورنا التعليمية تغفله الى حد بعيد .

ولا ينبغي أن تقل عنايتنا بتعديل طرق التدريس عن عنايتنا بتعديل المناهج . فما زالت الطرق المتبعة فى مدراسنا وجامعاتنا تهدف الى تزويد التلاميذ والطلاب بالمعلومات . وهى بهذا الوضع تساعد على هدم كثير من الأغراض الطبية للتربية . وينبغي أن يكون غرضنا من التدريس مساعدة ابنائنا على تكوين القيم والاتجاهات والعادات المرغوبة . ولتحقيق ذلك علينا ان نبتعد عن أسلوب التلقين والمحاضرة ، ونحفز تلاميذنا وطلابنا للاطلاع والدراسة والبحث عن طريق الجهد الفردي والتعاوني . فلن تنجح تربيتنا ما لم نزودهم بالصفات الضرورية للعمل بتوافق وتفاهم وفاعلية كافراد وجماعات . ونجاحنا فى هذا الامر مساهمة قيمة فى تكوين الخلق القوى وضمنان هام لازدهار تجربتنا الديمقراطية .

ومن وسائل تحقيق اهدافنا التعليمية انشاء المدارس والمعاهد التعليمية الكافية المناسبة . فنحن حتى الآن لا نملك من المدارس الابتدائية مثلا ما يكفى لجميع الاطفال فى سن الالتزام الحالى . فاذا ما رفعنا سن الالتزام الى الخامسة عشرة فمعنى ذلك اننا نصيح فى حاجة الى عدد كبير من المدارس والمعاهد الابتدائية والاعدادية والثانوية . وان تقوم هذه المدارس بواجبها الصحيح الا اذا كانت كافية من ناحية العدد والنوع والامكانيات وكانت تقدم لاطفالنا وشبابنا تعليما مناسبيا يتلاءم مع أعمارهم وقدراتهم واستعداداتهم المختلفة . فليس المهم ان تقوم بفتح مدارس ومعاهد تفتقر الى كثير من الامكانيات المادية والبشرية ولا تتناسب مع الاستعدادات والحاجات المختلفة لابنائنا ، بل المهم أن تكون هذه المدارس والمعاهد معدة اعدادا طيبا ومنوعة تنوعا كبيرا .

لما من إعادة تنظيم الإدارة التعليمية فهو أمر يحتمه اتجاهنا نحو الإدارة المحلية وقيام الشعب بالقيادة في كافة نواحي الحياة في البلاد . وقد عاينا كثيرا من النظام المركزي منذ أن نشأ النظام التعليمي الحديث في أوائل القرن التاسع عشر . وكان هذا النظام محققا لأغراض الحكام والاستعماريين . ولما بدأنا نحس بالمركزية تشل كل ناحية من نواحي التعليم وتختنق العاملين به انتشانا المناطق التعليمية في عام ١٩٣٩ . وتنازلت لها السلطة المركزية المثلثة في وزارة المعارف ثم في وزارة التربية والتعليم عن بعض اختصاصاتها ، واطلقنا على هذا التنظيم اسم اللامركزية . واللامركزية على هذا الوضع اسم على غير مسمى . فلا يقوم نظام لامركزي بنفويض سلطات من أعلى إلى أسفل بل يقوم أساسا وسلطاته من أسفل ، من القاعدة الشعبية . هذا من ناحية ومن ناحية أخرى لا يوجد نظام إداري تعليمي سليم ويكون نظاما مركزيا بحتا أو نظاما لامركزيا بحتا . فكل من النظام المركزي واللامركزي مزاياه وعيوبه ، والنظام السليم هو الذي يجمع بين مزاياهما ، ويتمثل في وجود قيادة قومية مركزية للتعليم ، وتوزيع مناسب للخدمات التعليمية بين السلطة المركزية والسلطة التعليمية المحلية . وتوفير الحرية لكل العاملين في التعليم .

فوجود سلطة قومية مركزية ممثلة في وزارة التربية والتعليم لتولي دور القيادة في التعليم أمر بالغ الأهمية . ويتضمن دورها القيادي وضع الخطوط العريضة للسياسة التعليمية العامة التي تتفق وأهداف البلاد ، وما يحقق سياستها الاقتصادية والاجتماعية والعلمية الخ . على أن يترك للسلطات المحلية تنفيذها بما يتفق وظروفها . وللسلطة القومية وظيفة أخرى هامة هي الإشراف على السلطات التعليمية المحلية وتوجيهها بالطرق التي تحقق السياسة العامة ولا تتعارض في الوقت ذاته مع الحرية التي ينبغي أن تتمتع بها هذه السلطات . ولا تقتصر وظيفة السلطة المركزية على القيام بوضع السياسة التعليمية العامة والإشراف على السلطات التعليمية المحلية وتوجيهها بل تقوم أيضا بوظيفة لها أهميتها وخطورها . فتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية لا يمكن أن يتم بصورة عملية ما لم تسهم الدولة في هذا التحقيق . فقد أصبح واضحا أن تدبير الخدمات التعليمية الكافية والمناسبة أمر فوق قدرات السلطات المحلية والأفراد . أدركت الدول حتى تلك التي تميل إلى إبعاد تدخل الدولة في شؤون التعليم . أنه يستحيل بالفعل تحقيق هذا المبدأ ما لم تسهم الدولة في تحقيقه بأموالها وكافة إمكانياتها .

أما توزيع الخدمات التعليمية توزيعا مناسباً بين السلطة المركزية والسلطات المحلية فالأساس الذي يقوم عليه هو وضع كل خدمة تعليمية في المكان الذي يساعد على أدائها بطريقة ديمقراطية ويحقق نتائج تربوية

طبيّة . فكثير من الخدمات التي يسود الاعتقاد بتبعية السلطة المركزية قد تنجز على نحو أفضل لو تولتها السلطات المحلية والعكس صحيح . كما أن كثيرا من الخدمات التعليمية ينبغي أن تتقاسمها السلطة المركزية والسلطات المحلية فيما بينها . والمشكلة ليست في بيان أي السلطتين ، المركزية أو المحلية ، يحق لها إدارة خدمة من الخدمات التعليمية ، بل في بيان السلطة التي يمكن أن تنمو في ظلها هذه الخدمة وتصبح أكثر نفعاً . فوضع السياسة التعليمية العامة للبلاد خدمة ينبغي أن تقوم بها السلطة المركزية ، ولكن لا بأس من أن تكون لكل منطقة تعليمية سياستها الخاصة التي تحقق السياسة العامة وتحقق أيضا السياسة الخاصة بالمنطقة . وتمويل التعليم أيضا خدمة تعليمية ننظر إليها الآن على أنها من الخدمات التي تضطلع بها السلطة المركزية بمفردها ، وواقع الأمر أنها خدمة ينبغي أن تشترك فيها السلطة المركزية والسلطات المحلية وهكذا .

أما الأساس الثالث الذي ينبغي توافره في الإدارة التعليمية الديمقراطية فهو توفير اشتراك كل العاملين في التعليم في كل ما يتصل به من شؤون فلا يمكن أن نتوقع مثلا من المعلم الذي تفرض عليه الأهداف والوسائل في شكل مناهج ومقررات وطرق تدريس وامتحانات وتفتيش أن يوفر لأطفالنا وشبابنا الظروف التي تخلق فيهم حب البحث والإطلاع والمبادأة والتفكير الحر والنقد البناء .

وتحقيقا لهذه المبادئ الديمقراطية في الإدارة ينبغي أن نعيد النظر في تنظيم ادارتنا التعليمية على أساس أن وزارة التربية والتعليم تقوم بالوظائف التي ذكرناها على أن يوجد بجانبها مجلس أعلى للتعليم يمثل فيه كل من يعنيه أمر التعليم والتربية في البلاد ، ومجلس لكل مرحلة من مراحل التعليم لتقديم المشورة للوزارة فيما يتعلق بكل مرحلة ، ومجلس قومي للبحوث التربوية تكون من وظيفته بحث كل المشكلات التعليمية والتربوية بحثا علميا منتظما وتقديم مقترحاته للوزارة . هذا بالطبع بجانب إدارات عامة تمثل مراحل التعليم المختلفة . أما السلطات التعليمية المحلية فتشكل على أساس لا مركزي حقيقي . فيوجد في كل إقليم مجلس للتعليم يمثل فيه أبناء الإقليم من شتى القطاعات ، ويكون محافظ الإقليم رئيسا لهذا المجلس ويقوم باختيار نصف أعضائه على أن ينتخب النصف الثاني انتخابا شعبيا ووظيفة هذا المجلس وضع السياسة التعليمية للمحافظات وتنسيقها مع سياسة التعليمية العامة للبلاد ، وتهيئة الظروف التي تساعد على تحقيق هذه السياسة . أما الإدارة الفعلية للتعليم فينبغي أن يعهد بها إلى إدارة تطلق عليها إدارة التعليم بالمحافظة ، ويقوم على إدارتها مدير للتعليم تعاونه هيئة فنية وإدارية ممتازة . ويختار مجلس التعليم بالمحافظة مدير التعليم

من بين أفضل المرشحين بعد اعلان عن ذلك في الصحف . ويعهد مدير التعليم مسئولاً امام الشعب الذى يمثل مجلس التعليم بالمحافظة ، وعليه الاشراف على شئون التعليم بالمحافظة ، وتنفيذ سياسة المحافظة ازاءه ، والاشراف على اعداد مناهج الدراسة ، وكل ما يتعلق بالمعلمين في كل المراحل واختيار ما يلائم من الكتب الدراسية .

وينبغى بالاضافة الى ذلك انشاء مجلس للتعليم في كل مدينة يتم تكوينه بتعيين نصف اعضائه وانتخاب نصفه الاخر انتخاباً شعبياً . ويقوم رئيس المدينة بتعيين النصف الاول على ان يراعى تمثيل كل قطاعات الشعب تمثيلاً صادقاً . ويقوم بادارة التعليم في المدينة وفي القرى المجاورة لها ادارة يطلق عليها ادارة التعليم بالمدينة . ووظيفة مجلس التعليم في المدينة وضع السياسة التعليمية العامة للمدينة والقرى المجاورة بما يتفق وحاجتها وسياسة التعليم في المحافظة - اما ادارة التعليم في المدينة فوظيفتها وضع هذه السياسة موضع التنفيذ . ويختار مدير التعليم بالمدينة من بين افضل المرشحين الذين يتقدمون للتعيين في هذه الوظيفة بعد اعلان عنها في الصحف . ويشترك مجلس التعليم في المحفظة ومع مجلس التعليم في المدينة في هذا الاختيار .

وهناك امران يجدر توجيه النظر اليهما في هذا التنظيم المقترح للادارة التعليمية . اولهما الا يتدخل مجلس التعليم في المحافظة او في المدينة في النواحي الفنية او الادارية في التعليم ، فهذه امور ينبغى تركها لادارات التعليم ولموظفيها الفنيين والاداريين ولمدبرى المدارس ومعلميها ، والامر الثانى ان يعد الموظفون الفنيون والاداريون والمعلمون في كل مراحل التعليم في الاقليم موظفون محليون يخضعون للكادر العام في مرتباتهم ، ولكنهم مسئولون مسئولية مباشرة امام السلطات التعليمية في الاقليم والمدينة .

وقد يوقر مثل هذا التنظيم للادارة التعليمية محاسن كل من النظام المركزى واللامركزى ، ويتضمن تمثيل الشعب في كل مستويات التعليم ، ويحقق مسئولية العاملين في التعليم امام السلطات التى يعملون بها ، ويضمن المرونة والفاعلية التى ينبغى ان يتميز بهما كل نظام ادارى تعليمى سليم .

اما اعداد المعلمين فهو امر ينبغى ان توليه عنايتنا الشديدة - فلا يمكن لاي برنامج تعليمى ان ينجح مالم يكن القائمون عليه من المعلمين على درجة عالية من الكفاية العلمية والمهنية . وقد سارت بلادنا في اعداد المعلمين على اساس التفرقة بين اعدادهم للتدريس بالتعليم الابتدائى واعدادهم للتدريس بالتعليم الثانوى . ووجدت لذلك دور المعلمين العامة ، وكليات المعلمين وكلية التربية . اما وقد أصبح اعداد المعلمين للتدريس بالمدارس الابتدائية مساوياً

في أهميته أعدادهم للتدريس بالمدارس الثانوية أن لم يزد عليه ، فمن واجبتنا أن نعد معلمينا أعدادا متساويلا في كليات التربية أو في كليات المعلمين أو في كليهما .

ولا شك أن إعادة النظر في البناء التعليمي ، وإنشاء المدارس والمعاهد التعليمية المناسبة الكافية ، والتوسع في المناهج ، وإعادة تنظيم الإدارة التعليمية ورفع مستوى أعداد المعلمين - لا شك أن كل هذا يتطلب مالا وفيرا ، والدولة بمفردها لا تستطيع مهما كانت صادقة النية تمويل التعليم تمويلا كافيا . ومن ثم فمن أهم ما يجب أن تفكر فيه هو إعادة النظر في النظام الذي تسير عليه في تمويل التعليم . فلا بأس من أن تفرض ضريبة تعليمية تصاعدية تختلف باختلاف الامكانيات المادية في كل إقليم ، وإن نخصص للتعليم قدرا معينا من الضريبة العقارية وضريبة الاطيان ونسبة معينة من الدخل الصافي للمؤسسات والشركات والصناعات المختلفة . وعلى كل إقليم أن يجمع هذه الاموال ثم يطلب من وزارة التربية والتعليم ما يكفل احتياجات تنفيذ سياسته التعليمية . ولا بأس أيضا من تكليف المؤسسات والشركات والمصانع بإنشاء المدارس ودور الحضانة ورياض الاطفال ، وتشجيع الاهالي على التبرع بالمال أو الاراضي أو المباني الصالحة للتعليم . فيمثل هذه الموارد وغيرها نخفف العبء المالي عن الدولة ، ونشرك الشعب في تمويل التعليم مشاركة ايجابية .

أما آخر الوسائل لتنفيذ اهدافنا التعليمية فهو تنمية الوعي التعليمي في البلاد . وقد كان الناس قديما يرون في المدارس مؤسسات حكومية يخشون الاتصال بها خشيتهم من الاتصال بالمصالح الحكومية . وكان كل ما يربطهم بالمدارس هو ارسال ابنائهم اليها . وقد تغير هذا الاتجاه الى حد ما بتغير الاحساس باهمية التعليم ونتيجة للجهد الذي بذته المدارس للتقريب بينها وبين الاباء ، ونحن الآن في مرحلة تتطلب تنمية هذا الوعي التعليمي . وقد نصل الى تحقيق هذا الامر عن طريق اشتراك الشعب في المجالس التعليمية المختلفة التي اشرنا اليها انفاء وعن طريق مساهمته في تمويل التعليم . كما قد تلعب وسائل الاعلام المختلفة دورا بالغ الاهمية في التقريب بين الشعب ومدارسه . وقد نصل الى هذه الغاية عن طريق عنابة مدارسنا بدراسة مشكلاتنا القومية والمحلية والمساهمة في حلها . وإذا ما نجحنا في تنمية الوعي التعليمي بهذه الوسائل وبغيرها امكننا ان نضمن التفضيد لمشروعاتنا التعليمية من ناحية ، وان نحصل على القوة الفاحصة الناقدة التي نحسب لها ألف حساب حينما تضع سياستنا التعليمية ووسائل تنفيذها .

النقد الذاتي والتربية

للدكتور محمد الهادي عفيفي
الاستاذ المساعد بكلية التربية

أكد الميثاق الوطني النقد الذاتي البناء باعتباره أسلوب الغمسل الديموقراطي في اطاره الاشتراكي الثوري ، وحددت مبادئه نوع المواطنة التي ينبغي ان تضطلع بترجمة المفاهيم الثورية الجديدة ، ونفذ الى الحدود التي تؤثر في تكوين هذه المواطنة وفي مقدمتها التعليم ، وطالبه باعداد الانسان الفرد الذي لديه القدرة على اعادة تشكيل الحياة . ومن هنا كان لابد عند معالجة مسئولية التعليم في تنمية صفات المواطنة الجديدة التي يعتبر النقد الذاتي من اهمها ، من التصدي لبعض المسائل الاساسية كوزن النقد الذاتي في الميثاق ، ومعناه ومعايير ممارسته ، والمطالب التي تحتم على التعليم الاخذ به وتنميته ، ثم مسئولية التربية في تنميته كأسلوب واتجاه .

وزن النقد الذاتي في الميثاق

لم يظهر الميثاق نتيجة تأمل مجرد ، ولم يصف مثلا عليا بعيدة الصلة من واقع التجربة الاجتماعية وانما جاء وليد هذه التجربة بإبعادها الاجتماعية والاقتصادية والسياسية ، ومنها اشتق أسسه وأهدافه ، وأصبح من بعد ذلك دليل العمل الثوري البناء . ومن ثم كان النقد الذاتي بمعناه الشامل الثوري الأساس الذي صدر عنه هذا الميثاق . ذلك انه بعد تعبيرا عن نقد المجتمع لنفسه ، ودعوة لكل مواطن لان يخرج عن «المنطق التقليدي» عند النظر الى نفسه والى مجتمعه في ماضيه وحاضره ومستقبله . ودستورا شاملا تكاملت فيه الغايات والوسائل ، فالغاية وسيلة لغايات أخرى حتى تتحقق والوسيلة غاية لوسائل أخرى وغايات كبرى .

فالميثاق - في كليته وتفصيله - وثيقة قومية تاريخية ولدت من صراع شعب بأكمله - عميق الوعي بتكامل أصوله ومشكلاته وأهدافه مع أمة كبرى هي الأمة العربية - مع عوامل حاولت أن تفرض عليه الخضوع والتخلف . ولهذا لم يبدأ الميثاق بنسج صورة المستقبل الزاهر ، وانما بدأ بتحليل تجربة الشعب في تاريخه الذي امتزج فيه الظلم والاستبداد والاستغلال ، وبين كيف أن ثورة ٢٣ يولية سنة ١٩٥٢ هي نقطة البداية التي شق الشعب الطريق عليها لاكتشاف نفسه . اذ عند هذه النقطة « . . . أدار ظهره نهائيا لكل الاعتبارات البالية التي كانت تبسّد قواه الإيجابية . وداس بأقدامه على كل الرواسب المتخلفة من بقايا قرون .

الإستبداد والظلم . واستقطب إلى غير رغبة جميع السليبيات التي كانت تحد
من ارادته في إعادة تشكيل حياته من جديد . « غير أن الشعب في روثقه
الثورى » من هذه النقطة ، « بدأ من غير تنظيم سياسى يواجه مشاكل
المعركة ، كذلك فإن هذا الزحف الثورى بدأ من غير نظرة كاملة لتغيير
الثورى » . ولهذا أخذ خلال عشر سنوات من التضيال الوطنى يطور المبادئ
التي انبثقت عن الإرادة الثورية « . . . » ويحركها بالتجربة والممارسة
وبالتفاعل الحى مع التاريخ القومى تأثيرا به وتأثيرا فيه نحو برنامج تفصيلى
يفتح طريق الثورة إلى أهدافها اللامتناهية » ومن هنا جاء الميثاق ، الذى
يستخرج منه هذه العبارات ، وليلة فكر ناقد لمجتمعنا على طول التاريخ ،
بل أنه تناول بالنقد التجربة الوطنية بعد أن تفجرت فيه الطاقة الثورية
ليبرز مواطن القوة فى هذه التجربة والعوامل التى ينبغى توجيهها من أجل
تحقيق ثورتها والموانئ التى لابد من اقتلاعها بتعميق الإرادة الثورية
الهادفة على أسس متكاملة من الفكر الاشتراكى الديموقراطى القومى .

ولهذا ، كان الميثاق بداية الدعوة الصريحة الصادقة لمواصلة نقد الذات
بأوسع ما تحويه هذه الذات من أبعاد اجتماعية هائلة ، تشمل الأفراد فى
علاقاتهم ومنظماتهم وتطلعاتهم . ذلك أن الميثاق ، إذا كان وليد إرادة ثورية
فانه يطالب فى نفس الوقت بمزيد من هذه الإرادة وتعميق لها وامتداد
لها طولا وعرضا . فلقد أثبتت التجربة ، وهى مازالت تؤكد كل يوم « أن
الثورة هى الطريق الوحيد الذى يستطيع النضال العربى أن يعبر عليه
من الماضى إلى المستقبل » . ومن هنا يعلن الميثاق - ولو بصورة متضمنة -
أهمية النقد الذاتى للإرادة الشعبية كلعامة لثورتها الحقيقية ، التى هى
فكرة قائمة على إقناع حر لا مجرد تمرد عصبى . ومن ثم يؤكد « أن هذه
القيادات الشعبية مطالبة الآن أن تتأمل تاريخها . . . وأن تنظر إلى واقع
عالمها . . . ثم تقدم على صنع مستقبلها واقفة فى ثبات على أرضها . » وعملية
التأمل والتفكير التى ينبغى أن تتم على أوسع نطاق وعلى شتى المستويات
لا يمكن - بهذا المعنى الثورى - أن تحدث مرة لنتهى ، وإنما التغيير
بأسلوبه الثورى الهادف ينطوى على ضرورة جعل هذا التفكير الناقد اتجاهها
مقتليا مستمرا عند الجماهير حتى يكون بذلك الضمان لشق الطريق واضحا
وسط عوامل التغيير وما قد يحيطه من صراع وصعوبات .

والميثاق فى تأكيد « أن التطلع الثورى بكل آماله ومثله العليا يهتم
بالبناء الجديد أكثر من اهتمامه بالانتقاض التى تداعت » يربط بين هذه
الآمال والمثل والأهداف وبين الوسائل المناسبة لها ، فكلها تكون وحدة
متكاملة . والوسيلة فى نفس الهدف لا تانى من خارجه ولا تقف حائلا دون
تحقيقه وذلك من أجل وحدة الحياة وتشابك مشكلاتها . فالغاية بدون
وسيلة من نوعها قد تتحول إلى عبء ثقیل لا تشعر الجماهير إلا بضغطها
عليها وارهاقها لكاملها ، والوسيلة بدون غاية تصبح مبتورة ، قصيرة

العمر، وقد تحول الجماهير الى ادوات لقيمة لها . وهكذا يبعد الميثاق
 كل هذه الاخطار ويؤكد التحام الوسائل بالاهداف وخاصة في هذه الفترة
 التي يمر فيها مجتمعنا بتغيرات عظيمة عميقة الابعاد ، ذلك « أن فترات
 التغير الكبرى بطبيعتها حاققة بالاخطار التي هي جزء من طبيعة المرحلة .
 على أن التأمين الاكبر ضد هذه الاخطار كلها هو ممارسة الحرية وخصوصا
 بواسطة المجالس الشعبية المنتخبة » فالحرية وسيلة وغاية في التقدم
 الوطني شأنها شأن الديمقراطية فهي غايتها ووسيلتها في آن واحد ذلك
 « أن العمل الوطني كله ، وعلى جميع مستوياته لا يمكن أن يصل سليما
 الى اهدافه الا بطريق الديمقراطية » ووسيلة الديمقراطية « أن تتوافر
 الحرية في مراكز الانتاج جميعها لكي يتمكن جميع العاملين فيها من أن
 يعطوا كل جهدهم الفنى والوطني من أجل كمال العمل على أن يتم ذلك
 بالطبع تحت احكام تسلسل المسئولية » كما « أن ممارسة النقد والنقد
 الذاتي يمنع العمل الوطني دائما فرصة تصحيح اوضاعه وملاءمتها دائما
 على الاهداف الكبيرة للعمل . » والنقد الذاتي بهذا المعنى وسيلة الوضوح
 الفكري الذي هو بدوره وسيلة التقدم الناجح حيث « أن الوضوح الفكري
 اكبر ما يساعد على نجاح التجربة . كما أن التجربة بدورها تزيد في وضوح
 الفكر وتمنحه قوة وخصوبة تؤثر في الواقع وتتأثر به . ويكتسب العمل
 الوطني من هذا التبادل الخلاق امكانيات اكبر لتحقيق النجاح » .

معنى النقد الذاتي ومجالاته

ومن هذه الملاحظات المترابطة يتحدد معنى النقد والنقد الذاتي وتبرز
 بعض التحفظات والتجذيرات عند ممارسته .

فالنقد الذاتي لا يعنى نظرة الفرد الى نفسه مجردا عن العلاقات
 الانسانية التي يتحرك فيها الى اعلا او الى اسفل ، أو أن ينظر الى نفسه
 منفصلا منعزلا عن الأحداث والوثرات التي حتما تدخل في تكوين اتجاهاته
 وتحديد مصالحة وابرار حاجاته . فالفرد — مهما تعددت وجهات النظر
 حول طبيعته — عضو في جماعة ، يستمد وجوده الاجتماعي من تفاعله
 الخى مع حركاتها والعوامل الداخلة في تشكيل انظمتها واتجاهاتها ، هذه
 العوامل التي هي من صنع الجماعة نفسها بافرادها ومن صنع ما تتأثر
 به في تفاعلها واتصالها بجماعات اخرى . ولهذا فإن الخطر كل الخطر هو
 أن يبدو للفرد — تحت ضغوط ومؤثرات معينة — أن في الامكان عزل
 نفسه عن الجماعة أو أن يحسب الجماعة ممثلة في سلطات ومنظمات، انها
 قائمة بذاتها . فإن هذه النظرة الانفصالية لا تنتج الا السلبية والتمزد والضييق
 عند الفرد ، والخيرة والاضطراب والذبذبة في حياة الجماعة نفسها . وقد
 غانى مجتمعنا من هذه النظرة الانفصالية تحت ضغوط الاستعمار والرجعية
 في الماضي حيث انفصلت السلطة عن الشعب وبغض الحاكمين عن المحكومين

فلم يشجع الأفراد بالرابطة العضوية بينهم وبين أنظمتهم وقوانينهم
ومؤسساتهم ، وجسدوا ما ظهر فيهم من عيوب وقصور في المجتمع وفي
الأنظمة والقوانين والمؤسسات وكانها من صنع نفسها لا من صنع البشر ،
فدأبت الشكوى والنكات وعبارات السخرية عن الإدارة الحكومية وأمور
المدارس والمواصلات وغيرها من المرافق والخدمات . وزد من هذا الخطر
أن النظم التي عاش فيها مجتمعنا قد دعمت هذا الاتجاه السلبي بعد أن
خلقته في سلوك الأفراد . فكان نقد المواطن لنظام معين لا يعنى إلا الهجوم ،
وكانت دعوته إلى فكرة جديدة لا تخرج عن كونها من قبيل الانحراف . ومن
تعرض لتصرفات الحكام اعتبر من العناصر الهدامة ، ومن طالب بإصلاح التعليم
كان عليه أن يتقبل اللعنة ، ومن أعلن رأيا حرا في صحيفة أخرج الصحافة
عن وقارها ووظيفتها . وبذلك ضاعت حرية النقد بضياغ الحرية . غير
أن الميثاق الذي أعلن صراحة أن الكلام عن المجتمع كلاما مجردا يعتبر من
قبيل التهرب أو الخداع ، قد تصدى لهذه العقدة التي ولدتها فينا ضغوط
الماضي ، وحلها حلا علميا قائما على أحدث نتائج علم الاجتماع والفلسفة
الحديثة إذ يقول « أن المجتمع ليس وصفا شائعا . أن المجتمع هو كل
إنسان فرد يعيش على تربة الوطن وترتبط أماله مع آمال غيره من المواطنين
من أجل غد عزيز لهم جميعا وللأجيال القادمة من أبنائهم وأحفادهم . »
وفي ذلك قضاء على الانفصالية بين الفرد والمجتمع ، فكما أن المجتمع متفرد
في الفرد ، فإن الفرد يعبر عن المجتمع ، فمنه يستمد اتجاهاته وعاداته
وتقاليده وأساليبه ، وفيه يعيش مشكلاته وأماله وآلامه . ومن ثم فإن
ممارسة الفرد للنقد الذاتي لا يعنى أنه يطالب بأن يأكل نفسه بالقروح
والدم ، ويضيق عليها حتى يعتصر قواها ، وإنما عليه أن ينظر إلى نفسه
نظرة فاحصة ليتبين مواطن الضعف والقوة فيها ، فيزيد من الأولى ويصحح
الأخرى أو يقومها من أجل توجيهها على مستوى أفضل . غير أن هذه
الممارسة تعنى أيضا أكثر من هذا ، فهو يتحرك ويتفاعل في دائرة أكبر من
دائرة كيانه الفيزيقي ، ولهذا لا بد له أن يرى نفسه في علاقته مع الآخرين
سواء أكان يعمل في مدرسة أو في مصنع أو في ديوان من ديوانين الحكومة
أو في أي مجال آخر . فإن كل جماعة من هذه الجماعات في المجتمع لها
« ذات » كلية لا بد أن تخضع للنقد والتقويم من جانب كل من تعبر عنه
لا فرق في ذلك بين رئيس أو مرعوس أو بين قائد وتابع . وهنا تتحقق
المشاركة الفعلية في النقد الذاتي في نطاقه الاجتماعي الواسع . ومن ذلك
أن مجلس القرية أو مجلس المدينة أو مجلس المحافظة مثلا ينبغي ألا يطالب
العضو فيه بأن يعلن رأيه في نفسه فقط ، بل لا بد أن يكون لكل عضو الحق
في نقد المجلس باعتباره « ذاتا » تنعكس على ذاته هو ، بل ينبغي للمجلس
ككل أن يمارس النقد الذاتي باعتباره « ذاتا كلية » . وهكذا بالنسبة للدولة
كلها فعليها أن تنظر إلى نفسها نظرة فاحصة شاملة تهتدي في ضوءها إلى
الطريق الواضح والأهداف النامية .

فالنقد الذاتى بهذا المفهوم لا يعنى التشهير بالنفس أو القبح فى الغير .
 إذ أخطر أن يذهب الناس بعد طول حرمان من التعبير والتفاعل الحر
 الإنسانى الكريم أن ينال كل منهم من الآخر تحت ستار الحرية وبدعوى
 ممارسة النقد الذاتى ، كأن تطالب جماعة رئيسها بأن ينتقد أعماله ويعرض
 نشاطه ثم تنهال عليه بالاستفهامات وعبارات السخرية ، أو كأن يطالب
 رئيس مرءوسيه بنقد تصرفاتهم ليتصيد لهم من الأخطاء ما يجعلهم دائماً
 فى موقف الرهبة والتردد والالتكماش . أن النقد والنقد الذاتى لا يعنى
 هذا كله ، وإنما يعنى من الفرد - رئيساً أو مرؤوساً - فحص نفسه فى
 ضوء الحقيقة وعلى ضوء التفاعل مع أنظمة مادية ومعنوية . ذلك أن
 « الديموقراطية السليمة » التى أعلن عنها الميثاق لا ترفع الفرد عن مستوى
 الخطأ . فالخطأ احتمال قريب امام كل من عمل وتفاعل تفاعلاً حياً مكشوفاً .
 بل أن احتمال الخطأ بالنسبة لهذا الفرد قد يكون أكثر مما قد يكون بالنسبة
 لفرد آخر يؤثر العافية ويتمسك بأسباب الراحة أو لا يكلف نفسه إلا أن
 يكون تابعاً لغيره حتى لا يتحمل مشقة التفكير . ومن ثم كان لابد للنقد
 الذاتى من ضمانات حتى يكون فرصة دائمة لكل فرد فى عمله ليصحح أخطاءه
 ويقومها ويزيد من قوته ومن عمله . ذلك أنه إذا كانت « . . حرية النقد
 البناء والنقد الذاتى الشجاع ضمانات ضرورية لسلامة البناء الوطنى »
 فإن ممارسة هذه الحرية تتطلب احاطة الفرد بسياس من الأمن والطمأنينة
 فى معاشه ومركزه ومستقبله وسمعته .

واعتبار الفرد عضواً فى المجتمع ، والنظر الى نفسه على أنه المجتمع
 متفرداً لا يعنى من ناحية أخرى أن يذوب فى اجماع الجماعة فى كل الأحوال ،
 فعلى الرغم من أن الميثاق أكد وحدة الفرد مع المجتمع إلا أنه فتح الأفق
 أمام كل فرد لأن يثبت ذاته ويتعرف على امكانياته ويتلمس الطريق الى
 طاقاته . وهنا يكون النقد الذاتى البناء الطريق الذى يجعل من الفرد قوة
 خلاقة فيميز بين الفث والشمين وبين الشر والخير وبين الخداع والصدق
 وبين السلوك الهدام والسلوك الإيجابى . ويستطيع من بعد هذا كله أن
 يكون قوة دافعة لمجتمعه . ذلك أن اشتراك الأغلبية فى رأى معين أو شعور
 معين لا يدل - فى كل الأحوال والظروف - على صحة هذا الرأى أو ذاك
 الشعور . والاجماع فى هذه الحالة لا يدل على صحة العقل أو سلامة الحكم ،
 فاشتراك الملايين فى رذيلة من الرذائل لا يجعل من هذه الرذيلة فضيلة ،
 كما أن اشتراكهم فى خطأ من الأخطاء لا يجعل من هذا الخطأ صواباً ،
 واشتراكهم فى حالة عقابية معينة لا يدل على سلامة عقولهم (١) . ومن هنا
 تبرز أهمية ممارسة النقد الذاتى بمعناه الشامل حيث يتضمن قدرة الفرد
 على مواجهة عيوبه التى قد تكون هى عيوب المجتمع ذاته ، فيقومها وينقدها
 وقد يخرج باتجاه جديد فيه صلاح نفسه وصلاح المجتمع كله .

والنقد الذاتى فى هذا المجال الذى يسمح للفرد بأن يخلق بفكره فوق

(١) انظر مقالنا عن « الصحة الثقافية » فى عدد سابق .

مواقفه الاجتماعى من أجل تقويته واصلاحه ، يتصل اشد الاتصال بمعنى الحرية وتكافؤ الفرصة والعلاقات الانسانية . فالحرية وتكافؤ الفرصة والعلاقات الانسانية والديموقراطية كذلك - كلها قد تتحول الى مجرد شعارات هشة ان لم تترابط فى محتواها لتعنى « كرامة الفرد » التى تنطوى على حق هذا الفرد فى التعرف على ما يعترض حقه فى تقرير نوع الحياة التى تضمن له ولجماعته معيشة افضل ، وحقه فى ممارسة ذكائه وفى التمييز بين الجيد والردىء من العلاقات والاجراءات ، وحقه فى المشاركة فى بناء قيم تهتدى بها الجماعة فى حركتها من اجل التقدم .

معايير النقد الذاتى

والنقد الذاتى الذى يقع فعله على الفرد فى علاقاته الاجتماعية وعلى تفاعلاته فى هذه العلاقات سواء فى الاسرة او المدرسة او المصنع او فى أى مجال آخر ، لابد أن يقوم على معايير معينة تستمد من القيم العامة المتطلبة فى هذه العلاقات . غير ان هذه القيم والعلاقات الاجتماعية المعبرة عنها تختلف من عصر الى عصر باختلاف الظروف والعوامل التى يعيش فيها الافراد وكذلك باختلاف استجابات الافراد لهذه الظروف والعوامل .

وقد عانى مجتمعنا من قيم وعلاقات افسدت حياة الافراد وما زالت تؤثر على علاقاتهم مما انتج الكثير من مظاهر السلوك المريض - هذا السلوك الذى اعلن عليه الميثاق الثورة وطالب بفحصه وتغييره ، حيث انه كان نتاج الانقراض والرواسب المتعفنة المتخلفة من العلاقات القديمة بما كان فيها من مظاهر . ومن هذه المظاهر المريضة : الانتهازية ، والتشكك ، والتردد ، والسلبية ، والهدم ، والادعاء ، والسخرية والتهكم .

فكانت هناك عدة وسائل تمكن الفرد من تحقيق الاتصال بغيره ، منها الاستسلام لشخص معين ، او لجماعة ، او نظام . وبذلك كان المرء يتجاوز عزلة وجوده الفردى بانتمائه الى شخص او الى شئ اكبر من نفسه . وهو يدرك ذاتيته مقرونة بالقوة التى خضع لها . وكان من الممكن كذلك ان يتجاوز المرء عزله بوسيلة اخرى ، تناقض هذه الوسيلة ، فهو يستطيع ان يتصل بالعالم بتسلطه عليه ، وذلك بان يجعل غيره جزءا منه ، ومن ثم يتجاوز وجوده الفردى بالسيادة . وفى هذه الحالة نجد كلا من السيد والسود يفقد وحدانيته وحرية ، ويعيش كل منهما حالة على الآخر لكن يشبع رغبته فى الاتصال بغيره . وهو فى هذا النوع من الاتصال ، سيدا او مسودا ، يفقد قواه الباطنية وقدرته على الاعتماد على نفسه وهو ما يتطلب الحرية والاستقلال . كما انه فى اتصال السيادة والخضوع يكون مهددا دائما بالعداوة التى تنشأ من هذه العلاقة بغيره . الخضوع لشخص اخر شرع من انواع « الماسوكية » أى الرغبة فى تعذيب النفس ، كما ان التسليم

على شخص آخر نوع من أنواع « السادية » أى الرغبة فى تعذيب الآخرين .
ولما كانت هذه العلاقات تهدف الى إيجاد احساس بالاتحاد والاتصال ، فإنها
تقضى على الاحساس بالاستقلال الذاتى . لان الفرد الذى يندفع بميل من
هذه الميول يسعى فى حياته معتمدا على غيره ، وبدلا من أن ينمى وجوده
الفردى ، تراه يعتمد على أولئك الذين يخضعهم أو الذين يسودهم .

وفى هذه الأنواع من العلاقات تظهر أنواع من السلوك لا تهدف الى بناء
أو تقدم لأنها تفتقد ممارسة النقد وتقويم الذات والقدرة على التعبير فيها
وفيما حولها من علاقات ومن حولها من افراد .

فهناك من لا يرى إلا مصلحته ، فيكتم أسرارها ، ويخفى نواياه ، ولا يرى
إلا المباغنة وسيلة لكشف مصلحته بعد حصوله عليها . وقد يلجأ فى ذلك
الى ألوان من الاستجداء والتقرب ، أو ضرب هذا بذاك ظنا منه أن هذه
الأساليب هى التى تعبر عن الحقد والمهارة وغير ذلك مما يندخل فى تعبير
« الفهلوة » . وإذا نظرت اليه فى عمله تجده لا ينفق شيئا اذ يكفى له بذل
طاقته وجهده فى هذه المسالك التى تضمن له التسلق السريع .

وهناك من يحاسب غيره قبل أن يحاسب نفسه ، ويقف موقف المتشكك
المراقب ، فيحيط نفسه بسياج من الهيبة والرهبة أو الدقة أحيانا ،
فلا يسمح للغير بنقده ، ولا يسمح لنفسه بنقد تصرفاته .

ومنهم من يرى فى نفسه رأس الحكمة ومصدرها ، اذا تكلم أو كتب
فعلى الجميع أن يستمعوا له أو يقرءوا ليمتدحوا من بعد ذلك . أما اذا
تكلم أو كتب غيره فإنه لا يستحق التفاتنا أو اهتماما منه . وإن تفضل
فاستمع أو قرأ فإنه لا يجد فى هذا كله شيئا ولهذا يجب عليه أن يهدمه .
فليس هناك من يحسن الكتابة أو الراى إلا هو نفسه . بل قد لا يكلف
نفسه كتابة أو مناقشة اذ يكفى وجوده بين الجماعة ليضفى عليها من وقاره
واحترامه وعلمه الخفى .

ومنهم من لا يكلف نفسه تحمل مسئولية واضحة ، فهو رئيس متى
كان الطريق سهلا يسيرا ، لا يضطره الى اتخاذ قرار . أما اذا تطلب الموقف
مواجهة صريحة فإنه قد يلجأ الى أساليب يتوارى وراءها من أجل التهرب
من المسئولية حتى ولو ادعى الديموقراطية واشرك غيره ليكون فى مأمن
من أى نتيجة . وبذلك يتحلى « بالديموقراطية » مادامت تقوم بينه وبين
المسئولية ستارا واقيا

ومنهم من تجده فى كل موكب ، فهو معك فى هذه اللحظة ليكون معك
غيرك بعد ذلك ، كل هذا متوقف على مدى ما يجده فى صحبتك أو فى التبعية

لك والولاء نحوك من نفع له وحماية لمصالحه . فهو يتلون حسبما يريد
الظروف التي يفسرها بهواه واهدافه الخاصة .

ومنهم من يرى أنه سابق لاوانه ، فهو عملاق وغيره اقزام . ولا يملك
الا انسخرية والتهكم سلاحا يقى به نفسه ، ويهاجم الآخرين . فلا يقرر
امرا ولا يشترك في نشاط مادام البعد عن هذا كله يحفظ لنفسه مكانة
يراهها تتفق « وكرامته » التي لا يقدرها الآخرون تقديرا يرتضيه هو .

وهكذا تتعدد مظاهر السلوك ، وتفسد العلاقات ، وتضيع الحرية
وتنتشر السلبية والخداع واللف والدوران ، مادام الافراد لا تجمعهم قيم
حية ، ولا يتوافر لديهم الجراءة على مواجهة انفسهم ومواجهة العلاقات
التي يدورون فيها ويتحركون خلالها .

ولما كانت كل هذه الاساليب وما تتضمنه من قيم لا تحقق ما ينشده
المجتمع الجديد من سلوك . فاننا نرى الميثاق يلح اشد الالحاح في ضرورة
الاطاحة بها تحقيقا للثورة وقيمها ، ذلك أن الثورة ينبغي أن تفهم على أنها
« حركة شعب بأسره يستجمع قواه ليقوم باقتحام عنيذ لكل العوائق
والموانع التي تعترض طريق حياته كما يتصورها وكما يريدتها . » وليس
معنى هذا الاطاحة بالنظم المادية التي تخلفت عن عهد الرجعية والاستبداد
والاستعمار فقط بل كذلك التغير الجذري في مفاهيم الافراد واتجاهاتهم
العقلية . وهذا هو لب الثورة ، فلا يكفي أن يبارك الفرد نظاما جديدا
وقانونا ثوريا بل عليه أولا وقبل كل شيء اقتلاع ما عنده من مفاهيم واتجاهات
تتصل اتصالا وثيقا بالنظم القديمة وتنمية غيرها مما يساعد على حسن
حركة هذا النظام أو القانون . ولا يمكن للفرد أن يغير من نفسه الا اذا آمن
فيها وفحصها وفكر في روابطها الفكرية والاجتماعية واستطاع من بعد ذلك
قبول الجديد بناء على اقتناع حر وبصر سديد . ولا يمكن له ان يتحول
الى طاقة جديدة الا اذا نظر الى نفسه على هذا النحو في ضوء معايير
أو مقاييس تعبر عن قيم المجتمع الجديد . وهنا نجد الميثاق يبرز ما ينبغي
أن تكون عليه هذه المعايير أو المقاييس اذ يؤكد « أن ارادة الثورة لدى الشعب
العربي المصري والصدق الذي سلمت نفسها به حققت مقاييس جديدة
للعمل الوطني . لقد اكدت هذه الارادة وصدقها أنه لا يمكن أن تقوم عوائق
أو قيود على امكانية التغير الا احتياجات الجماهير ومطالبها العادلة » .
ومن هنا تبرز بعض المعايير لممارسة النقد الذاتي لمن يعمل في الصحافة
والتعليم أو في المنظمات الشعبية وغيرها ، وتتلخص فيما يلي :

١ - خلق ثقافة جديدة ، قادرة على تجديد نفسها ، ودفع حركة التغير
فيها على أساس من القيم الخلقية الديموقراطية حتى تتيح الفرصة

بحكم كل فرد ليفعل بدوره على «تنمية ثقافة نابضة بالقيم الجديزة ضيقة في احساسها بالانسان صادقة في تعبيرها عنه» ، قادرة بعد ذلك على اضاءة جوانب فكره وحسه وتحريك طاقات كامنة في أعماقه خلاقة ومبدعة تنعكس اثرها بدوره على ممارسته للديموقراطية وفهم لاصولها وكشفه لجوهرها الصافي النقي » . ومعنى هذا ان يقاس النقد الذاتي بقدرة الفرد حتى الابتكار والتجديد وتوليد افكار تدفع به الى استنباط افضل مآلديه من استعدادات واستثمارها في علاقات انسانية فسيحة مرنة ، وكذلك قدرته على الاسهام في توضيح ماعند الجماعة من افكار ومزجها بنتائج التجربة الاجتماعية المستمرة حتى تصل الى مستوى من النضج يضيف على الثقافة قوة واصالة .

٢ - الحرية التي تضمن للفرد الحق والحماية عند ممارسة نشاطه وطاقاته في المجالات السياسية والاجتماعية والاقتصادية . فالحرية مترابطة متشابكة حيث ان حاجات الفرد وحقوقه متكاملة ، ثم انها لا تمنع أو تخلع على الفرد بان تكتب في وثائق ودساتير وانما تعنى أولا وقبل كل شيء نوعا معيناً من العلاقات الانسانية التي يستطيع فيه الفرد ان يتحرك وينمو وان يكون قوة في حركة الآخرين ونموهم . ذلك ان المشكلة الحقيقية في الحرية هي نوع تفاعل الفرد مع غيره من الافراد والانظمة . هذا التفاعل الذي نعرفه باسم « الخبرة » . ولا شك ان مبدأ تدوير الفوارق بين الطبقات الذي تأخذ به في مفهومنا الاشتراكي يعنى قبل كل شيء حل قيادات وفك علاقات كان قوامها التسلط والتحكم بحكم النسب او الاصل او الثروة او المركز . واصبح معيناً للعلاقات الجديدة التي تتضمن مفهوم الحرية الاجابة عن بعض الاسئلة التي منها : هل للفرد ان يشارك في الخبرة التي يعيشها مع الآخرين ؟ ما هدف هذه المشاركة وما طبيعتها وما نوعها ؟ ما نوع السنوك الذي ينبغي ان ينميه حتى يمارس دوره في هذه المشاركة على افضل مستوى ؟ ان حرية الانسان بهذا المعنى هي اكبر حوافزة على الحركة والنمو ذلك « ان العبيد يقدرون على حمل الاحجار واما الاحرار فهم وحدهم القادرون على التحليق الى آفاق النجوم » . و « الانسان الحر هو اساس المجتمع الحر وهو بناؤه المقتدر » ثم ان قوام « حرية كل فرد في صنع مستقبله وفي تحديد مكانه في المجتمع وفي التقدير من رايه وفي اسهامه الايجابي في قيادة التطور وتوجيهه يكن فكره وتجربته وامله . . » فهو ممارسة هذا الفرد لحقه في النقد والاضطلاع بنقد ذاته - اي يراها ويكشف من طاقاتها في ضوء طاقات غيره ممن يتفاعل معهم على اوسع نطاق .

٣ - البحث من الحقيقة ومعرفة ما هو هذه اعلى مراتب فهم الذات وتقديرها . فالنقد الذاتي لا يعنى كما ذكرنا استغراق الفرد في عيوبه واخطائه لم تستر عليها او اسقاطها على الغير « فان اية محاولة لاختفاء الحقيقة

أو تجاهلها يدفع ثمنها في النهاية نضال الشعب وجهده للوصول الى التقدم . - والبحث عن الحقيقة والكشف عنها ، والبناء عليها - وهو ما نسميه بالاتجاه العلمى فى التفكير - هو اصل الديمقراطية السليمة ، وهو السبيل للوضوح الفكرى . فان « حرية الكلمة هى التعبير عن حرية الفكر فى أى صورة من صوره » و « إن الكلمة الحرة ضوء كشف امام الديمقراطية السليمة وبنفس المقدار فان القضاء الحر ضمان نهائى وحاسم لحدودها » و « ان حرية الكلمة هى المقدمة الاولى للديموقراطية وسيادة القانون هى الضمان الاخير لها » .

٤ - الانتاج ، لان النقد الذاتى لا يمارس لذاته وانما لغاية اجتماعية تبرى وهى ان ينظر الفرد الى نفسه مرتبطا بعمل وهادفا الى اداء خدمة على افضل مستوى . ويقدر السباع قاعدة الفرض امام جميع الافراد ويقدروا ما يبذلونه من جهد لتحسين عملهم فيها بتقويمهم انفسهم ، يهليل القدر تفتح امامهم آفاق جديدة من الفرص . ومعنى هذا الاهتمام بالانتاج كما ونوعا عند ما ينظر كل فرد الى نفسه والى الآخرين . فان وهى كل مواطن بمسئوليته فى هذا المجال يعتبر عملية انتقال توري ، بمعنى انتقال العمل الوطنى فى شتى الميادين وعلى جميع المستويات من العموميات المهمة الى وضوح ذهنى وعملى يربط الانسان الفرد فى نضاله اليومى بحركة المجتمع كلها ويشده فى اتجاه التاريخ . وتقد الذات من اجل الانتاج هنا لا يمكن ان يؤدى وظيفته الحقيقية الا اذا توافرت الفرصة المناسبة لكل فرد ليكشف خلالها عن مواهبه ويقدر على تحمل المسئولية نحو العمل فيها . ذلك « ان فلسفة العمل الوطنى يجب ان تصل الى جميع العاملين فى الوطن فى كافة المجالات . بل ويجب ان تصل اليهم بالطريقة الاكثر ملائمة بالنسبة لكل منهم » فان ذلك يكفل دائما ان يكون الفكر على اتصال بالتجربة وان يكون الراى النظرى على اتصال بالتطبيق والممارسة ، ومن ثم يزداد الانتاج جودة وعمقا سواء اكان فكريا او ماديا .

اسباب الاخذ بالنقد الذاتى

وممارسة الفرد للنقد الذاتى تستوجيه عوامل تشكل طريق مجتمعنا فى ثورته وانطلاقه . فهو يأخذ بالديموقراطية الاشتراكية فلسفة وتطبيقا ، ويدفع حركة التغير فيه ليقفز مسافة التغلف التى وقع فيها ردحا طويلا من الزمن ، وينمى ثقافة قومية نابغة من حاجات الجماهير ومطالبهم متفاملة مع الاطار الانسانى الكبير .

والاخذ بالديموقراطية لا يعنى أى ديموقراطية ، فقد قاسينا من تعدد اشكالها ونظمها واساليبها ، وانما يعنى هذه الديمقراطية التى تضمن للفرد حياة تتجسم فيها واجباته بحقوقه فى العيش والحرية والفرصة الكريمة التى

يعينه على الحركة والنمو . . ومن هنا كان النقد الذاتي واجب يتخفّضه الأفراد من أجل توسيع قاعدة التفاهم في جميع المجالات ، فلا يفصل بينهم بعصب ، أو نزعات التسلط والاستغلال . . فإن « الديمقراطية السليمة » هي التي تقوم أساسا وإصلاحا على الوضوح الفكري . ومن ثم فإن وظيفة النقد الذاتي - عند ممارسة الجميع له على جميع المستويات - القضاء على الحواجز التي كثيرا ما فصلت بين القيادة والشعب ، بل والتي قسمت الناس إلى فئات تجرّص كل منها على مصالحها ضد غيرها . فإذا كان فعل السلطة يقع على حياة الجماهير أصبح من حق هذه الجماهير ممارسة النقد ومن واجب السلطة أن تنظر إلى نفسها لتقوم من فعلها ، والا تحجرت العلاقة وتحوّلت إلى سيادة وخضوع . وعلى ذلك فإن « حرية القيادات يجب أن تستمد حقها من حرية القواعد الشعبية ولا تستطيع القيادات أن تمارس عملها بالإكراه والتفويض » . أن القيادة الحقيقية هي الإحسان بمطالب الشعب والتعبير عنها وإنجاد الوسائل لتحقيقها وتجميع قوى الشعب وراء الجهود المحققة لها .

والديموقراطية التي تؤمن بالحرية غاية ووسيلة قد تتعرض لكثير من المعوقات التي مصدرها نظر كل فرد إلى حريته وفرصته على أنهما منفصلتان من حريات الآخرين وفرصتهم ، ومن ثم فإن هذه الحرية والفرصة إن لم تخضع دائما للمراجعة والنظر والتفكير في ضوء « المصلحة العامة » التي تبغى احترام حاجات ومطالب أكبر عدد من الجماهير ، فانهما قد يكونا منافذ لظهور النزعات الفردية الاستغلالية التي قد تتحول - حرصا على مصالحها - إلى عناصر رجعية تشد الجماهير إليها ، وتعطل الديمقراطية بمحتواها الاجتماعي والسياسي ، بل قد تفسدها حتى تصبح عبئا ثقيلا يسد الطريق إلى التقدم . ومن ثم « فإن النقد . . والنقد الذاتي من أهم الضمانات للحرية ولقد كان أخطر ما يعرقل حرية النقد والنقد الذاتي في المنظمات السياسية هو تسلل العناصر الرجعية إليها » . فممارسة النقد الذاتي البناء يكفل استبعاد الرجعية واسقاط العناصر الدكتاتورية وفتح الطريق أمام ديموقراطية جميع قوى الشعب ، لأنه « يعطى أوثق الضمانات لحرية الاجتماع وحرية المناقشة » ، وكلها أساليب الديمقراطية السليمة التي تعزز بالفرد كإمكانية كبرى .

ومجتمعنا في هذه المرحلة يشهد تغيرات عميقة تصل إلى جسدور حياته . وهو إذا كان دائما في تغير إلا أن التغير الذي يعيشه منذ أن صمم على الثورة الشاملة سنة ١٩٥٢ ، يختلف عن أي تغير آخر مارسه قبل ذلك . فالثورة التي دخل في أحضانها منذ ذلك الوقت تعد « قفزة عبر مسافة التخلف الاقتصادي والاجتماعي تعريضا لما فات ووصولا إلى الآمال الكبرى التي تبدو خلال المثل الأعلى لما يريده للأجيال القادمة » . وهذه الثورة لا تعنى التغير أي تغيير بل أنها تعنى التغير الذي ينبغي أن يتحول

٤٤ إلى تقدم بغية التخلص من المشكلات التي قضت على حيويته. زمنا ، وتحقيق أهداف ترفع من واقعه الى واقع أفضل ذلك « أن الجماهير لا تطالب بالتغيير ولا تسعى إليه وتفرضه لمجرد التغيير نفسه خلاصا من المثل وانما تطلبه وتسعى اليه وتفرضه تحقيقا لحياة أفضل تحاول بها أن ترتفع بواقعها الى مستوى امانيها . » واذا كانت الديموقراطية والاشتراكية والعلم والقومية هي أهداف هذا المجتمع فانها في نفس الوقت عوامل تغييره والوسائل التي يغير بها نفسه لينتقل من ماضٍ ثَقِيل بمشكلاته الى حاضر ومستقبل تتحقق فيه الاماني النامية لجميع الجماهير .

غير انه مهما قيل في عوامل التغيير وطبيعته واهدافه فان من الثابت ان الناس هم صانعوه ، وهم القادرون وحدهم على تعطيله او تسهيله وزيادة حركته ومواصلة اتجاهاته وتعميقها . فهو لا يعنى احلال نظام مكان نظام أو تلبس فكرة مكان فكرة أخرى ، فقد لا يتصل هذا النظام أو هذه الفكرة بأحاساس الجماهير واتجاهاتهم العقلية ومفاهيمهم ، ومن هنا ينشأ الصراع والتوتر أو السلبية والتردد . ولهذا كان لابد للأفراد من إخضاع جميع علاقاتهم واتجاهاتهم وقيمهم للمراجعة والنقد والتقويم ليصلوا من بعد ذلك الى قبول الجديد وتمثله وترجمته في سلوكهم على أساس من الاقتناع الحر والفكر المنفتح ، وهم في هذه العملية - التي ينبغي أن تكون موصولة مستمرة - ينظرون الى انفسهم بالنقد والتقويم فهم صانعو هذه القيم والعلاقات والاتجاهات . وتتوقف درجة التغيير وسرعته ونوعه على درجة وعى الافراد بأدوارهم في هذه العملية الشاملة المتعددة الجوانب « فان حرية النقد البناء والنقد الذاتي الشجاع ضمانات ضرورية لسلامة البناء الوطنى ، لكن ضرورتها أوجب في فترات التغيير المتلاحق خلال العمل الثورى » . لان التغيير الثورى يختلف عن أى تغيير آخر من حيث انه يصل الى أعماق حياة الفرد في أطواره الاجتماعى فيقتلع ما فيها من رواسب ويهدف الى بناء الجديد بأقل درجة من الخسارة والتعطيل . ومعنى هذا انه يتطلب مشاركة الجماهير كلها في هذه العملية حتى يأتى شاملا هادفا ، غير ان تحقيق هذه المشاركة تتطلب من ناحية أخرى ضمان الحرية لهذه الجماهير لتضمن بدورها نتائج جهودها في العمل الوطنى المشترك . ومن ثم « فان ممارسة الحرية على هذا النحو ليست لازمة فقط لحماية العمل الوطنى ولكنها لازمة لتوسيع قاعدته وتوفير الضمان للذين يتصدون له ، فممارسة الحرية على هذا النحو سوف تكون انطريق الفعال لتجنيد عناصر كثيرة قد تتردد قبل المشاركة في العمل الوطنى والحرية هي الوسيلة الوحيدة للقضاء على سلبيتها وتجنيدتها اختياريا لأهداف النضال » .

والنقد الذاتى اسلوب تحتّمه تطورات مجتمعتنا الثورى في حركته للوصول الى أفضل ما وصل اليه الانسان من نتائج في أى مكان مسع

الخضاعها للاختبار والتجربة في واقعته الحى . وبذلك يتجنب المجتمع
استعارة العمياء ، والاقتباس الضار والتقليد الهدام . فان الخطر الذى
نعرض له مجتمعنا في الماضي جاء نتيجة تلفف البعض على شعارات ونظم
ولدت في بيئة غير يئتنا وخيل اليهم انها تضمن للمجتمع التقدم ، ومن
ذلك استعارة الديموقراطية الغربية باساليبها السياسية وفرضها على حياة
الناس مما حولها الى مجرد واجهة سياسية سرعان ما اختفت وراءها كل
عناصر الاستغلال والرجعية التى افسدت المجتمع ومزقته شيئا واحزابا .
وهكذا فان مثل هذه الاساليب ان لم تقم على ممارسة النقد والنقد الذاتى
سرعان ما تتحول الى ما يسميه الميثاق بالمرآقة الفكرية التى لا تنتسج
الا التردد والشك والارهاب المعنوى كذلك . ولا شك ان خير وسيلة
لتصدي لهذه المرآقة الفكرية والقضاء عليها هو ممارسة النقد الذاتى
الذى هو سبيل النضج والوضوح ، بل انه السبيل الى تحويل المرآقة
الفكرية التى قد يمر بها المجتمع ، في سعيه للوصول الى افضل مستوي
خلال تغيره السريع ، الى تضوج فكري وعملى . فتجن ثومن « ان التجربة
الوطنية لا يفترض مقدما بتخطئة جميع النظريات السابقة عليها او تقطع
برفض الجلول التى توصل اليها غيرها فان ذلك تعصب لا تقدر ان تتحمل
تبعاته خصوصا وان ارادة التغير الاجتماعى في بداية ممارستها لمسئولياتها
تحتاج فترة اثبه بالمرآقة الفكرية تحتاج خلالها الى كل زاد فكري »
و « لكنها في حاجة الى ان تهضم كل زاد تحصل عليه وان تمزجه بالعصارات
الناجمة من خلاياها الحية » « انها تحتاج الى معرفة بما يجرى من حولها »
و « لكن حاجتها الكبرى الى ممارسة الحياة على ارضها » و « ان تجرئة
الصواب والخطا هي في حياة الامم كسأنها في حياة الافراد طريق النضوج
والوضوح » .

دور التربية في النقد الذاتى

والنقد الذاتى - من كل هذه الزوايا - يعنى نظرة جديدة الى علاقة
الفرد بنفسه وبالاخرين ، ويعنى سلوكا جديدا وعلاقات جديدة وفكرا
جديدا - وكلها لا يمكن ان تتوافر الا بواسطة التربية باعتبارها السبيل
الاساسى الموجه نحو تكوين المواطن ونحو تمكينه من توجيه نفسه في علاقاته
المختلفة وفي دوائر النشاط المتنوع . وقد اتفق الميثاق على التعليم هذه
المسئولية الكبرى اذ اكد « ان المفاهيم الثورية الجديدة للديموقراطية
السياسية لابد لها ان تفرض نفسها على الحدود التى تؤثر في تكوين المواطن وفي
مقدماتها التعليم . . » وان « مناهج التعليم في جميع القروع ينبغي ان تعاد
دراستها ثوريا لكي يكون هدفها هو تمكين الانسان الفرد من القدرة على
اعادة تشكيل الحياة . . »

وعلى هذا النحو فان التعليم عنقنا مطالب بالا يكون أى تعليم وانما

يكون قولنا مبنيًا بنوع المدنية التي وضع الميثاق أسسها وإيجابياتها .
فستتم فلسفته من مبادئه ، ويستنبط صفات المواطن من هذه المبادئ ،
ويتخذ من وسائله وسائل لتحقيق هذه الصفات . ومن هنا يمكن القول إن
ممارسة النقد الذاتي - التي اعتبره الميثاق خير ضمان لسلامة العمل
الوطني وخاصة في فترات التغير المتلاحق ، هو نفسه أفضل وسيلة تجعل
من التعليم خير ضمان للعمل الثوري على جبهاته الترابطية المتشعبة من
ديموقراطية واشتراكية وعلم . ذلك أن ممارسة النقد الذاتي عن طريق
التعليم على شتى المستويات - بين التلاميذ والمدرسين والمفتشين والقائمين
على إدارته - يتطلب تغيرًا جذريًا في هذا التعليم نفسه حتى يحقق القيم
الخلقية التي يتضمنها النقد الذاتي نفسه . ومعنى هذا أن ممارسة النقد
الذاتي في التعليم تتضمن نوعًا جديدًا من المواطن :

- مواطن يثق بنفسه وبغيره نتيجة ما يتوافر لديه من خبرات
التي يتفاعل فيها وبواسطتها ، حتى يكون قادرًا بالفعل على الإضائة إلى
ثوبته وتجنب ضعفه ، فإن وظيفة النقد الذاتي يان مواطن القوة ومواطن
الضعف بحيث لا تطفئ مواطن الضعف على مواطن القوة وتشوهها .

- مواطن يثق بنفسه وبغيره نتيجة ما يتوافر لديه من خبرات
وما يضيفه منها ، ثمينه على الكشف عن الحقيقة واتخاذها أساسًا لمقاومة
العوامل السلبية بينه وبين غيره . فيكون قادرًا على تقبل النقد بهدوء ،
بخاصة عند النظر إلى غيره ؛ فلا يخجل من نفسه ويصد الآخرين أو يسد
المسالك أمامه في سبيل التفاهم والاجتهاد .

- مواطن قادر على التجريب ، مؤمن به وينتاجه ، يرى فيه قيمة
أكبر من مجرد الربح السريع والنجاح العاجل . فإن ما يتوافر لديه من
رصيد من الخبرات الإيجابية عن نفسه يجعله باستمرار في نقطة يستطيع
مندها مواجهة المشكلات والقضايا ، فيحسن التمييز والاختيار .

- مواطن قادر على المشاركة الإيجابية مع الغير ، فيفتح خبراته
لخبرات الآخرين ، ويرفع عنها ما يمنع فحصها ودراستها في ضوء فكر
مشترك وجهد هادف .

- مواطن قادر على قبول الحقيقة والبحث عنها سواء بالنسبة له أو
بالنسبة للآخرين . فلا يغالي في تقدير نفسه ولا يقلل من شأنها وانميا
يضعها دائما موضع الدراسة والاختبار من أجل تنميتها في تفاعلها وتفتحها
للآخرين . ذلك أن أهم ما يميز الشخص السليم عن غيره هو هذه القدرة
التي تزيد من مجاله الإدراكي اتساعا وعمقا .

٣ - مواطن يشعر بالانتماء الى عمله والى الدوائر الاجتماعية التى يعيش فيها ، فان الفرد الذى يشعر بالعزلة والحرمان هو ذلك الشخص الذى يسلك سلوكا هداما خطرا عليه وعلى الآخرين .

٤ - مواطن قادر على التجديد والابتكار ، ذلك ان فهم الذات يساعد على حسن توجيهها فى الميادين التى تناسب استعداده والتى تمكنه من النمو والتجديد .

٥ - مواطن قادر على التغيير بما لديه من وعى بقدراته وبما حوله من ظروف ، مواطن قادر على التمييز والاختيار والتوجيه .

ان توجيه التعليم لتحقيق هذه الصفات السلوكية فى الاطفال والشباب يعنى توجيهه ليقوم بوظيفته فى التغيير الاجتماعى الهادف . ذلك ان فعل التعليم يقع اولا وقبل كل شئ على الافراد ، والافراد هم صانعو التغيير والقادرون على توجيهه . ومن ثم فان هدفه ينبغى ان يكون توفير الفرص التعليمية التى تساعد على تفتح اذهانهم وتبصيرهم بخبرات واسعة موصولة ، يميزون فيها بين الحقائق والافكار ، ويختارون اصلحها لتلتحم برصيدهم الفكرى ، وترجم فى سلوكهم ، وتكون من بعد ذلك قوة عندهم فى مقابلة مشكلات الحياة وقضاياها . والتعليم السليم هو ذلك الذى ينمى عند الافراد الاستعداد لقبول الافكار والحقائق . غير ان هذا الاستعداد لا يعنى بالضرورة استعارة الافراد لهذه الافكار وتسليمهم بهذه الحقائق ، بل ان تقدير الفكرة او الحقيقة هو الخطوة الاولى للعمل الفعال . كما ان الاستعداد لمواجهةها لا يعنى تحول الفرد اليها بقدر ما يعنى الكشف عن الشواهد والادلة التى تقوم عليها والعمل على وزنها وتقويمها .

ومعنى هذا ان المدارس مطالبة بتوفير انواع جديدة من الخبرات والمواقف التعليمية حيث ان السلوك الذى ينميه التلميذ انما هو تعبير عن نوع الخبرات والمواقف التى يعيشها ويتعلم عن طريقها . ذلك ان فاعلية التعليم فى التغيير تتطلب تغيرات كبرى فى نوع الخبرة التى يتعلم منها التلاميذ ، فهى التى تحدد مجالهم الادراكى ، وبقدر اتساعها وتعدد مصادرها يفتح هذا المجال للتغيير والمرونة . ومثالنا على ذلك الطفل الذى يرسب دائما فى الحساب ، لانتظر منه تحسينا وتغيرا الا اذا غيرنا الخبرة التى يتعلم منها هذا الحساب ، والتى تساعد بعد ذلك على بناء مفهوم جديد عن نفسه فى هذه المادة . وهكذا بالنسبة لاتجاهات المدرس والمفتش وغيرهما .

ومن هنا تبرز اهمية النقد الذاتى فى عملية التعليم باعتباره السبيل الى التغيير . فالمدرس مطالب بالنظر الى نفسه من حيث المادة التى يدرسها

والطريقة التي يعلم بها العلاقات التي ينشئها بينه وبين تلاميذه ، فالخطر كل الخطر ان ينظر المدرس الى نفسه على انه قد جمع « أطراف العلم » وعلى انه مستودع المعرفة ، فلا يغير منها أو فيها ، ويرى ان « الخبرة » قد علمته احسن تعليم ، وان ممارسته لعلته يفنيه عن التزود بالجديد فيه بل انه قد يعزل مادته لاعتن بقية المواد فحسب بل عن المجال الحقيقي الخي لها وهو الثقافة وخاصة ان كان من مدرسي الرياضيات والعلوم ، فهي في نظرهم علوم قد ثبتت اصولها وقواعدها ومعادلاتها ، ان المدرس مطالب اليوم بان يكون مدرس ثقافة أولا ومدرس مادة ثانيا . وذلك ان المادة الدراسية ان لم يكن لها وظيفة اجتماعية وان لم تسهم في تغيير سلوك التلاميذ ، فالاستغناء عنها لاضرر فيه . فعلى المدرسين في هذه المرحلة من التثاق الوطني ان يطوروا موادهم بحيث تكون للمجتمع . ذلك ان « العلم للمجتمع » يجب ان يكون شعار الثورة الثقافية في هذه المرحلة . كما ينبغي ان يكون شعار الثورة التعليمية ايضا . ولن يتأتى ذلك الا بممارسة المدرسين لنقد الذاتى البناء الذى هو خير ضمان للتطوير والتحسين والتجديد ، والشغور بالنمو والحركة والقوة في مجتمع ينشد التغيير الهادف .

والمدرس مطالب ايضا ان ينقد طريقته وما تنطوى عليه من فلسفة وقيم من اجل تغييرها ، او تعديلها وتحسينها . ذلك ان الطريقة لا تعنى مجرد القدرة على ابداع قطع من المعرفة في « اذهان التلاميذ الفارغة » . فاذهان التلاميذ ليست بفارغة على الاطلاق ، بل ان لديهم من رصيد خبراتهم الاجتماعية ما يمكن ان يكون نقط انطلاق مستمر للمدرس معهم الى فرص وآفاق يمارسون فيها القدرة على النقد والنقد الذاتى . ذلك ان الطريقة ان لم توجه توجيهها واعيا مقصودا ، قائما على اختيار خلقى سليم ، قد لا تولد ما ينشده التعليم كله من سلوك اشرنا الى صفاته التى ينبغى ان تكون في الفرد في هذا المجتمع الذى طالب به الميثاق .

ثم ان الطريقة تحدد نوع العلاقات الاجتماعية بين المدرس والتلاميذ وبين التلاميذ بعضهم بعضا . فان كانت من النوع الذى لا يطالب المدرس الا بالتلقين ولا يطالب التلاميذ الا بالاستماع والخضوع ، اخرجت لنا اتجاهات عقلية لا تتميز الا بالسلبية والجمود في التفكير . ولا شك ان تعاليمنا بما ترسب فيه من تقاليد الماضى ، قد تأثر كثيرا في اساليبه وطرقه وعلاقاته بمثل هذه الاتجاهات . ومن ثم فان إعادة تنظيم العلاقات الاجتماعية في الفصل والمدرسة بإعادة النظر في طرق التعليم يعد مسئولى كبرى ينبغى ان يتحملها كل مدرس . ذلك ان ممارسة النقد الذاتى البناء يشترط بنوع الطريقة وبنوع العلاقات الاجتماعية التى تعبر عنها . والتعليم اليوم في حاجة الى علاقات تجعل من الفرد محورا لها في علاقاته مع الآخرين ، لا ان تجعل اتقان قطعة من المعرفة هي محورها . فان التلميذ

لا ينظر الى نفسه ، ويكشف عن مواطن قوته وضعفه ؛ ولا ينمي ما تشيده من صفات المواطنة المنتجة من قبول للحقيقة وبحث عنها ، وتجديد وإبتكار وتحمل المسؤولية ، والثقة بالنفس والشعور بالأمن والولاء الا في علاقات اجتماعية يشعر فيها بحقه في التعبير عن نفسه في أمن وبحقه في التوجيه الأمين البناء . ان هذه العلاقات هي التي نسميها بالعلاقات الدائرية العضوية وهي عكس العلاقات التي تجعل من الافراد مجموعة عديدة اساسها النظر اليهم وكأنهم أدوات لاهداف خارجة عن نيوهم وحاجاتهم .

وممارسة النقد الذاتي على هذا النحو من جانب التلاميذ والمدرسين لا يمكن ان يتم الا اذا كان هو أسلوب العمل والتفاعل بينهم وبين الدوائر التعليمية الاخرى من ادارة مدرسية وتفتيش وسلطات تعليمية عليوية . فان ممارسة الحرية من جانب التلميذ وهن يمدى ما يشعر به المدرس من حرية في علاقاته بهذه الدوائر التي من وظيفتها متابعة نشاطه وتقديره . ان العلاقة بين المدرس والادارة المدرسية ينبغي ان تقوم على اساس عضوي ، فهو بعمله ووظيفته يقوم بعمل اداري متمزج بفنه ، ولهذا ينبغي ان يكون شريك في هذه الادارة ، فيفتح خبراته ويتفاعل بها مع خبرات الاخرين من اجل تبين مواطن القوة والضعف ، والعمل على استنباط افضل ما يوجد عند كل فرد من فكر وتجديد . والتفتيش ينبغي ان يقوم على ممارسة النقد الذاتي ليزداد خصوبة وقوة . ان المفتش ينبغي ان يكون معلما ومتعلما في آن واحد ، ولا يتم ذلك الا اذا نظر المفتش الى اساليبه وعلاقاته كما ينظر المدرس الى اساليبه وعلاقاته . ان ممارسة الحرية لا يمكن ان تنمو الا في رحم الحرية نفسها ، فهي وسيلة وغاية كما اشرنا .

على اننا ينبغي ان نؤكد ان ممارسة النقد الذاتي في التعليم على هاتين المستويات وغيرها لا بد وان تقوم على المعايير التي سبق ان اشرنا اليها ، حتى ينطوي على القيم الخلقية التي ينشدها مجتمعنا الجديد ، وحتى يتحول التعليم الى قوة فعالة بناءة في التجديد الثقافي .

تطوير التفتيش الفنى

فى ضوء الميثاق

للاستاذ عظيم ابراهيم جريس

ما المقصود بالتفتيش الفنى ؟

يقصد بالتفتيش الفنى فى مجال التربية تلك الخدمة التى تقدمها وزارة التربية بقصد النهوض بمستوى العملية التعليمية فى مختلف مراحل التعليم العام وانواعه تحقيقا لاهداف واضحة محددة ، فهو بذلك نوع من القيادة والاشراف او التوجيه فى مجال :

- * الاهداف القومية التى حددتها الدولة لنفسها .
- * اهداف المرحلة التعليمية من ناحية واهداف المادة العلمية من ناحية اخرى .
- * القدر المحدد من العلم والمعرفة والمقرر فى مناهج دراسية .
- * طرائق تقويم العلم للتلاميذ فى الاتجاه الذى يحقق الاهداف .

فالتفتيش بهذا المعنى نوع من الخدمة يقدمها المفتش للمدرس كى يتنهض بمستواه العلمى والمهنى بقصد تحقيق الاثر المطلوب فى التلاميذ ، فكان التلميذ هو المقصود بالخدمة ، والمفتش والمدرس متعاونان فى النهوض به .

ولكى يحقق المفتش هذه الخدمة على خير وجه لابد له من القيام بالعمليات الآتية :

- * الاشراف الدقيق على عمل كل من المدرس والتلميذ .
- * تحديد نواحي القوة والامتيار ، وتشخيص مواطن الضعف والقصور عند المدرس من ناحية ، وعند التلاميذ من ناحية اخرى .
- * تقديم الخدمات اللازمة على ضوء التشخيص السابق ، وقد يتضمن هذه الخدمات تقديم توجيهات نوعية او حلول لمشكلات قائمة او المعاونة فى اتخاذ علاج للمتاخرين دراسيا ، او العمل على توفير الجو الملائم لبيئة التدريس وادارة المدرسة ، او الاعلام عن المؤلفات الجديدة والوسائل المعينة التى غير ذلك من الخدمات الضرورية .
- * تجنب تقدم المدرس او تاخره وكذلك الحال بالنسبة للتلاميذ ، مع استمرار تقديم الخدمات الضرورية .

* تقدير المدرس بحسب إمكانياته والجهود التي يبذلها في اتجاه تحقيق الاهداف واثره في التلاميذ .

وهكذا يصبح التفتيش الفني نوعا من القيادة والتقويم يقوم به المفتش بالنسبة لكل من المدرس والتلميذ ، ومن المعروف أن أسلوب القيادة يختلف من حيث طبيعته وطريقة أدائه ونوع العلاقة القائمة بين القائد والمقود بحسب نظام الحكم والقيم والمبادئ التي تسود المجتمع خلال فترة من فترات تاريخه ، كذلك الحال بالنسبة للتقويم ، فإن معايير الحكم على عمل المدرس تختلف باختلاف روح العصر وأنظمة المجتمع ونسيجه السياسي والاجتماعي ومن هنا تبرز العلاقة بين الميثاق والتفتيش الفني .

الميثاق والتفتيش الفني

الميثاق عبارة عن مجموعة من القيم والمبادئ والاتجاهات وضعتها الشعب لنفسه ليسر على هديها ويعمل على تحقيقها في سبيل النهوض بامكانياته والارتفاع بمستوى افراده ، فهو عبارة عن تخطيط شامل لاقامة البناء الجديد ، والتفتيش الفني في مجال التربية كما رأينا أحد الاجهزة التي تتحمل مسؤولية القيادة ، قيادة المدرس لتنشئة أبناء الجيل الجديد على تلك المبادئ والقيم ، حتى تتم اقامة البناء على أسس من الفكر المستنير والايمان الواعي والاقتناع العلمي السليم ، بل ويعد هذا الجهاز من أهم الاجهزة وأخطرها بالنسبة لمجتمع ناهض يريد أن يبنى نفسه على انقاض بناء قديم قد انهار من آخره ، وترك غباره السيء في نفوس الكبار والصغار على هيئة عادات وتقاليد واتجاهات ، واقتلاع هذه الآثار ومحوها وغرس المبادئ الجديدة محلها هي عملية من أصعب العمليات وأخطرها ، وتحتاج الى جهد كبير ، وتضحيات ضخمة من الافراد بعامة والرواد والقادة والموجهين بصفة خاصة حتى نأمن شر الارتداد أو النكسة ، اذ ان هذه المرحلة التي نمر بها على حد تعبير الميثاق تعد «من أخطر المراحل في تجارب الأمم . اذ انها النقطة التي انتكست بعدها حركات شعبية كانت تبشر بالامل في نتائج باهرة ولكنها نسيت نفسها بعد أول انتصار لها ضد الضغط الخارجي وتوهمت خطأ أن اهدافها الثورية تحققت ومن ثم تركت الواقع كما هو دون تغيير . . . »

وهكذا تبرز أهمية القيادة المؤمّنة بالمبادئ الجديدة عن اقتناع وفكر مستنير ، القدرة على التطور السريع والتكيف الواعي ، والابتكار والتجديد في اتجاه الاهداف الواضحة . فاذا كان معظم أفراد البشر يميلون بفطرتهم الى المحافظة على القديم من التقاليد ، ولا يتقبلون الجديد الا بخوف وحذر وتحفظ . فان لمفتش الفني ينبغي ألا يكون ضمن أفراد هذه الفئة من بني البشر ، بل يجب أن يتصف بالفكر الناضج القابل للتطور والتجديد والقادر

على الايمان السريع بالنظم والاتجاهات التي تتضمن الاصلاح والنهوض بالمجتمع ، لانه رائد الاصلاح ، وضمن الطليعة التي يمكنها قيادة الآخرين نحو اهداف افضل وحياة انجح ، اذ كيف تطالب المفتش بتدعيم ايمان المدرسين بالمبادئ الجديدة ، وتوجيههم نحو الاهداف والاتجاهات التي رسمها الشعب في ميثاقه ، وهو متخلف عن الركب او جامد لا يقوى على التغير والتطور ، ان فاقد الشيء لا يعطيه ، ولا يستطيع اعمى ان يمشى على مسلكه .

لقد اكد الميثاق ثلاثة اسلحة ينبغي ان تسليح بها الثورة العربية كي تصمد لمعركة المصير التي تخوض غمارها اليوم ، انها اسلحة القادة والمشرفين والموجهين في الدرجة الاولى ، والمفتش الفني اولى الطليعة تسليحا بها .

هذه القدرات الثلاث هي :

أولا - الوعي القائم على الاقتناع العلمي النابع من الفكر المستنير والناتج من المناقشة الحرة التي تتمرد على سياط التعصب او الارهاب .

ثانيا - الحركة السريعة الطليقة التي تستجيب للظروف المتغيرة التي يجابهها النضال العربي على ان تلتزم هذه الحركة باهداف النضال ويمثله الاخلاقية .

ثالثا - الوضوح في رؤية الاهداف .. ومتابعتها باستمرار .. وتجنب الانسياق الانفعالي الى الدروب الفرعية التي تبعد بالنضال الوطني عن طريقه وتهدر جزءا كبيرا من طاقته .

ان المستول الاول لوضع مبادئ الميثاق وقيمه واتجاهاته موضع التنفيذ وارساء قواعد مجتمع جديد على النسق الذي رسمته هذه الوثيقة الخطيرة انما تقع على عاتق القادة والمشرفين ، والمفتش الفني كما ذكرنا قائد ومشرف وموجه ، والتفتيش عملية اشراف وتوجيه ، لذلك ينبغي ان يتطور مفهوم التفتيش واسلوبه في الاشراف والتوجيه والا أصبح هذا الجهاز معطلا وعاجزا عن تحقيق وظيفته والقيام بمسئوليته بل وربما كان ضرره يفوق نفعه ، اذ سوف ينقلب الى عامل تعطيل وجذب الى الورا بدلا من ان يكون أداة بناء ودفع الى الامام .

العلاقة بين المفتش والمدرس في ضوء الميثاق

تتأثر العلاقة بين الرئيس والمرعوس او بين اجهزة الحكومة وافراد الشعب بنوع النظام الذي يسود المجتمع . فان كان هذا النظام من النوع الديكتاتوري جاء الرئيس مستبدا متعصبا فازصا ارادته واوامره وارهائه وعلى المرعوس ان يخضع وينفذ ويلقى شخصيته ، وان كان هذا النظام

من النوع الديمقراطي ضادت علاقة من نوع آخر تقوم على الثقة المتبادلة والتعاون المستمر . وتبادل الرأي ، والاعتراف بشخصية الفرد مهما صغرت وظيفته وتضاءلت المسئولية المتقاة على عاتقه ، فإن الرئيس في هذه الحالة مسئول قبل كل شيء عن تدعيم شخصيات موظفيه ، وتدريبهم على تحمل مسئوليات وظيفتهم عن وعي كامل وإدراك مستنير ، لذلك كان لابد أن تتأثر العلاقة بين المفتش والمدرس بنوع النظام السائد وبأهداف المجتمع واتجاهاته ، فيوم أن كان المجتمع يقوم على النظام الاقطاعي الرأسمالي ويحكم بأسلوب ديكتاتوري كان لابد للمفتش من أن يؤمن بنظام الوصاية وصاية المفتش على المدرس ، وما تستلزمه هذه الوصاية من مراقبة المعلم وتلمس عيوبه ، وتعقب هفواته ، والبحث عن أخطائه ، ومفاجأته بالزيارة وأملأ وجهة نظره عليه ، وتحديد حريته وإلغاء شخصيته بتوجيهات مفصلة وتعليمات محددة تفرض على المدرس فرضاً فيقبلها لا عن عقيدة واقتناع ولكن عن خوف ورهبة . وبذلك صارت هذه العلاقة في الماضي عاملاً من عوامل هدم شخصية المدرس ، والحد من قدرته على الابتكار والتجديد وتعويده النفاق والرياء ، ولكن الوضع قد تبدل تماماً بعد أن تغير نسج المجتمع السياسي والاجتماعي ، وزالت صفة الوصاية عنه وأصبح نظامنا الديمقراطي الاشتراكي يؤمن بالفرد وقيمه ، بل ويستمد ثباته واستقراره من تدعيم إيمان الفرد بمسئوليته ، ووضوح الأهداف في ذهنه ، ومتابعة تحقيق هذه الأهداف من وعي قائم على الاقتناع العلمي النابع من الفكر المستنير

« أن وعي كل مواطن بمسئوليته في الخطة الشاملة ، كذلك إدراكه المحدد لحقوقه المؤكدة من نجاحها هو فضلاً عن كونه توزيعاً للمسئولية على نطاق الأمة كلها بما يعزز احتمالات الوصول إلى الأهداف . هو في الواقع ذاته عملية انتقال ثورية بمعنى العمل الوطني في العموميات الشائعة المهمة والفائضة إلى وضوح ذهني وعملي يربط الإنسان الفرد في نضاله اليومي بحركة المجتمع كلها ويشده في اتجاه التاريخ كما أنه يوجه به حركة التاريخ في نفس اللحظة »

« إن الوضوح الفكري أكثر ما يساعد على نجاح التجربة ، كما أن التجربة بدورها تزيد في وضوح الفكر وتمتدحه قوة وخصوبة تؤثر في الواقع وتتأثر به . ويكتسب العمل الوطني من هذا التبادل الخلاق إمكانيات أكبر لتحقيق النجاح . »

لقد أصبحت الحرية والملاحة الاجتماعية والاحسان بالملكية العامة وإجادة العمل وبذل الجهد والمضي في الشوط حتى نهايته واتكاز الذات والتضحية من أجل الصالح العام ، والعمل بنجاح داخل الجماعة ، والاعتراف بالتجربة والخطأ كأساس لتحمل المسئولية والوصول بالإنجاز إلى مستوى

العمل الخلاق ، والعمل المنظم القائم على التخطيط العلمى والمبادرة الفردية .
هذه وغيرها كثير من الاتجاهات التى جاءت واضحة فى الميثاق والتى ينبغى
ان تحكم العلاقة بين المفتش والمدرس بحيث تؤدي هذه العلاقة الى توضيح
هذه الاتجاهات فى اذهان المدرسين ، واعطائهم فرص ممارستها والتدريب
على تطبيقها ، حتى تنتقل بالضرورة الى التلاميذ .

ينبغي ان تقوم العلاقة بين المفتش والمدرس على اساس من الحرية
طالما ان الحرية كما اوضحها الميثاق هدف من اهداف النضال العربى ،
وهى فى الوقت نفسه وسيلة الديمقراطية التى تسعى الى الوصول اليها
فى تنمية الفردية والروح الاجتماعية وتحمل المسؤولية ، وليس معنى الحرية
التى نطالب بها ترك الحبل على الغارب للمدرس بحيث يتصرف بطريقة
ارتجالية لا تخضع لتخطيط او تفكير او ترو ولا تقوم على علم واضح
بالاهداف والقيم وطرق التدريس وفن معاملة التلاميذ ، فان ذلك نوع
من الفوضى التى تؤدي بالضرورة الى تدهور المجتمع وتأخره ، اما الحرية
التى ننشدها فى مجال الاشراف الفنى فتقوم على اساس تحمل المدرس
مسئولية العمل المنتج الشروط بوضوح الاهداف والسيطرة على الوسائل
للؤدية اليها ، والتصرف فى حدود تخطيط عام قائم على العلم واسلوبه .

« ان العمل الوطنى كله . وعلى جميع مستوياته لا يمكن ان يحصل
منليما الى اهدافه الا بطريق الديمقراطية »

« ووسيلة الديمقراطية ان تتوفر الحرية فى مراكز الانتاج جميعها
لدى يتمكن جميع العاملين فيها من ان يعطوا كل جهدهم الفنى والوطنى
من أجل كمال العمل ، على ان يتم ذلك بالطبع تحت احكام تسلسل
المسؤولية »

ان الحرية التى ننادى بها هى حرية المدرس فى مناقشة رأى المفتش
على ضوء الخبرات العملية التى اكتسبها المدرس فى الميدان وامكانيات
مدرسته وتلاميذه :

الحرية فى تطبيق الطريقة التى تروق له ويراها مناسبة لمستوى
تلاميذه العقلى والتحصيلى ومستوى مدرسته المادى ، طالما ان هذه
الطريقة تحقق الاهداف المرجوة وتقوم على اساس سليمة من مبادئ
تعليم النفس والتربية ، فليست العبرة بطرق التدريس وانما المهم هو الاثر
المطلوب احداثه فى شخصيات التلاميذ

الحرية فى القيام بأنواع النشاط التى تسهل على المدرس عقله وعلمه
التلاميذ فهم الحقائق وادراك العلاقات بينها ، والتى تتفق مع مستوى

التلاميذ وامكانيات المدرسة ، فليس هناك نشاط بالذات يمكن تعميمه في جميع المدارس وبالنسبة لجميع التلاميذ ، وانما المفروض أن ينبع النشاط من مواقف تعليمية يشعر فيها المتدرب والتلميذ بالحاجة اليه لخدمة غايات تعليمية أو قومية

الحرية في التجريب ، تجريب منهج معين أو على الأقل تنظيم جديد أو موضوعات المنهج المقرر ، أو تجريب طريقة من طرق التدريس أو أسلوب من أساليب النشاط ، بشرط أن يكون التجريب خاضعا لتخطيط مدروس ومندرجا تحت الخطة العامة للمدرسة ، مع تقبل الخطأ غير المقصود ، إذ كثيرا ما تتضاعف الفائدة من الخطأ بالنسبة للتلميذ والمدرس ، إذا ما مكنتهم تقويم التجربة والسعي وراء التعرف على عوامل الفشل أو الخطأ إذ « ان تجربة الصواب والخطأ - كما يؤكد الميثاق - هي في حياة الأمم كشأنها في حياة الأفراد طريق النضوج والوضوح »

الحرية في استخدام الكتاب المقرر الذي يناسب التلميذ وبيئة المدرسة هذا في حالة وجود أكثر من كتاب واحد للمنهج الواحد وذلك سنة جميلة بدأتها الوزارة وحيدا لو توسعت في تحقيقها ، حتى يتمكن المدرس من ممارسة تلك الحرية الضرورية له ولتلاميذه .

الحرية في وضع المناهج التي تناسب ظروف البيئة ومستوى التلميذ وبذلك الحرية يتمتع بها المدرس في بعض الدول التي تدين بالديمقراطية وتؤكد حرية المدرس في سبيل تدعيم شخصيته ، ونحن نطمح في الوصول الى هذا المستوى بعد توفر القادرين على تحمل هذه الحرية ، ومع ذلك فنحن نطالب المدرس اليوم بممارسة حرية التصرف في تنظيم المادة العلمية للمناهج المقررة حاليا ، بشرط أن يخضع هذا التصرف لتخطيط عام مدروس يقوم باعداده المدرس تحت إشراف المدرس الأول منذ بداية العام ، حتى يتم التفكير في العملية التعليمية ككل . وتعد العدة لخطأ في أثناء التنفيذ ، ويعمل حساب الوقت وامكانيات المدرسة وظروف التلميذ .

هذه الحرية التي ينبغي أن تقوم على أساسها الصلة بين المفتش والمدرس لا يمكن تحقيقها إلا إذا استندت على أساس مماثل يحكم علاقة المفتش برؤسائه في مديريات التربية وإدارات التخطيط والتفتيش ، فإذا قيد المفتش بأنظمة جامدة ، وتعليمات مقررّة ينبغي تنفيذها في جميع الحالات من غير تصرف أو تعديل ، فإن ذلك كفيل أن يحوله الى شخص سلبي غير قادر على أن يمنح الحرية للمدرس طالما أنه محروم منها ، وفاقد الشيء كما ذكرنا لا يعطيه ، فمثلا تحتم التعليمات ضرورة زيارة المدرسة ثلاث مرات مرة لتوجيهه ، ومرتين لتقدير عمل المدرس ، بينما قد تحتاج مدرسة ما

الى اربع مرات لتوجيه ومرة واحدة في نهاية العام لتقدير عمل المدرسين وقد لا تحتاج أخرى الا لزيارة واحدة ، كذلك تقضى الانظمة بضرورة كتابة تقرير مفصل من ثلاث صور مرتين في العام ، بخلاف التقرير الذى يكتبه المفتش فى سجل المدرسة ، مع اعطاء تقديرات رقمية وأخرى لفظية لكل مدرس مرتين أيضا ، وهذا معناه أن يضع المفتش الكثير من وقته وجهده فى أمور أشك فى قيمتها وأثرها فى العمالية التربوية ، بل أخاف من أن تحول المفتش الى صانع ماهر لملء هذه البطاقات ومتفنن فى إنجازها بالصورة التى تجعلها قادرة على اعطاء فكرة عالية ، ولكنها فى الواقع فكرة مضللة عن عمل المفتش ، فليست العبرة فى عمل المفتش بملء هذه التقارير بصورة رتيبة منظمة وإنما المهم مقدار ما عالجه المفتش من مشكلات فردية وما قدمه من خدمات تعليمية ، ومدى اهتمامه بالتقدم العلمى وحركة التأليف والترجمة والنشر ، وأسلوبه الديمقراطى فى معاملة المدرسين ، ونجاحه فى اكتساب احترامهم وحبهم وتقديرهم ، وأثر التوجيهات التى يقدمها والإشراف الذى يقوم به ، ومقدار الدقة فى وزن الأشخاص ، والموضوعية التى يلتزمها فى تقديرهم وعدد المدرسين الذين نهض بهم وارتفع بمستواهم العلمى والمهنى وغير ذلك من أمور تعد أتيوم جوهرية فى كل قيادة أو إشراف فما أحوجنا اليوم أى كل دقيقة من وقت الموظف عامة والمرشد أو المشرف خاصة ، فأننا نعيش فى فترة بناء حقيقى تستلزم التقليل ما أمكن من فاقد الجهد والوقت وذلك بحذف العماليات المكررة والاستغناء عن الاجراءات التى لا فائدة من ورائها واستبعاد كل عمل طائش لا يؤدى الى نتيجة توازى الجهد الذى بذل فيه أو الوقت الذى انفق فى إنجازها ، وأنى أقرر أسفا بعد لعانى سنوات من عملى كمفتش فنى ، أن مشكئة واحدة من المشكلات التعليمية التى سجلتها فى هذه البطاقات أو التقارير لم تحل عن طريقها .

أنا اليوم نجابه معركة من أعنف المعارك فى تاريخنا ، معركة مضاعفة الانتاج فى جميع الميادين : المادية والطبيعية والبشرية حتى نعوض ما أصابنا من تخلف ونندفع نحو البناء لنصل الى المكانة التى يستحقها الإنسان العربى تحت الشمس . أن غنية الانتاج هى توسيع نطاق الخدمات وأن الخدمات بدورها قوة دافعة لعجلات الانتاج ، وانتفتيش الفنى كما ذكرنا خدمة تعليمية من أجل وأخطر الخدمات القيادية .

قد يظن البعض أن الحرية التى نطالب بها للمدرس تتعارض مع وجود إشراف أو توجيه فنى بحيث يمكن المطالبة بالفاء انتفتيش ، ولكن الواقع يحتم وجود قيادة مستنيرة وإشراف دقيق خلال فترة نريد فى أثنائها أرساء قواعد نظام جديد استلزم وجود أهداف واتجاهات وقيم جديدة ومناهج وكتب وأساليب جديدة ، أن الحرية لا تتعارض مطلقا مع التوجيه النبيل ولكنها تتعارض بالطبع مع التعصب أو الإرهاب أو الاستبداد

بالرأى أو فرض توجيهات عامة لا تعتمد على تشخيص نوعى ، وتتناول دقائق المهنة وتفصيلها التى ينبغى أن تختلف باختلاف امكانيات المدرس والتلاميذ والمدرسة . لذلك ينبغى أن يوجه المفتش جل اهتمامه بالامور الهامة الثابتة التى لا تحتمل ابتكارا أو تجديدا من جانب المدرس ، فالاهداف القومية متفق عليها ، وانجاهاتنا السياسية والاقتصادية والاجتماعية ليست موضع خلاف أو غموض ، والمبادئ العامة للتدريس واصول معاملة الاطفال فى مراحل نموهم المختلفة اصبحت من المسلمات التى تعتمد على كثير من حقائق علم النفس ونتائج بحوثه ، ومراجع العلم الحديث وبحوثه المتجددة فى تناول القارئ العربى ، وواجب المفتش ان ينهض بالمدرس لينمى بصيرته بالنسبة للامور السابق ذكرها ، ويكون لنفسه فلسفة واضحة تعينه على اختبار الاساليب والطرق الموصلة لهذه الفلسفة ، وتساعد على رسم الطريق الموصل لتحقيق الاهداف ومن واجب المفتش أيضا معاونة المدرس فى ايجاد الحلول العملية للمشكلات الميدانية التى تصادفه فى أثناء تأدية رسالته ، وفى مناقشة الصعوبات التى تعترض طريق نجاحه فى مهمته التعليمية ، بحيث يصبح التوجيه والإشراف خدمة ضرورية يلجأ إليها المدرس من تلقاء نفسه راغبا فيها مطالبا بها باحثا عنها لانها ضرورة من ضرورات النجاح فى مهنته ، كذلك يدخل ضمن واجب المفتش مراجعة التخطيط الذى أعده المدرس منذ بداية العام ، اذ ان الحرية كما ذكرنا من غير تخطيط ضرب من ضرورب الفوضى والارتجال ، والتخطيط العلمى انسوى فى حاجة الى علم وخبرة ونضوج مهنى ، لذلك ينبغى أن يضع المفتش كل خبرته فى مراجعة التخطيط الذى يعده المدرس ، ويبدى له بعض الملاحظات ويقترح ما يعن له من تعديلات ، ثم يتابع معه تنفيذ خطته فى أثناء زيارته المتكررة له . اذا لزم الامر . ويستلزم ذلك تشجيع المدرس منذ بداية العام على التفكير فى موضوعات المنهج الذى سيقوم بتدريسه ، فيستعرضه بعناية ، ويقرأ الكتب المقررة ، ويستوضح الاهداف ويحدد انواع النشاط المناسبة ، ثم يعد لكل ذلك تخطيطا شاملا مفصلا وموزعا على شهور السنة بحيث ترتبط فيه الاهداف بموضوعات الدراسة بأنواع النشاط بوسائل الايضاح بمراجع الاطلاع ومصادر التخصص العلمى ، حتى تبدو الصورة واضحة وكاملة امام المدرس اذ ان العمل الوطنى المنظم القائم على التخطيط العلمى هو طريق القد ، وكما يؤكد الميثاق «ان العمل الوطنى على اساس الخطة لا بد ان يكون محدد امام اجهزة الانتاج على جميع مستوياتها ، بل ان مسئولية كل فرد فى هذا العمل يجب ان تكون واضحة امامه حتى يستطيع ان يعرف فى أى وقت من الأوقات مكانه فى العمل الوطنى ..

هذا وينبغى ان يكون واضحا فى ذهن المفتش فى أثناء اشرافه وتوجيهه

ان مهمته محدودة بزمان يجب ان يصل في خلاله بالمدرس الى مستوى
النضوج المهني والعلمي بحيث يستطيع المدرس بعد ذلك ان يتحمل مسؤولية
عمله من غير اشراف او توجيه بل ويصبح قادرا على توجيهه غيره من
المدرسين ، حينئذ فقط يستطيع المفتش ان يطمئن على انه حمل الرسالة
بإمانة وادى واجب التوجيه والاشراف باسلوب ديمقراطي سليم

فما احوجنا اليوم الى اشخاص مكتملى النضوج العلمى والمهنى ، فى
استطاعتهم التصرف عن ايمان واقتناع ووضوح فكرى ، لا كمنفذين فقط
لقوانين وتعليمات وتوجيهات بل كمجتهدين ومبتكرين ومتحمسين ، لديهم
القدرة على التصرف ومواجهة المشاكل بشجاعة وايمان وبغير خوف او
تردد او هروب من المسؤولية ، يقودهم فى هذا التصرف ووضوح الاهداف
والنقد الذاتى الذى يعد بتحقيق على حد تعبير الميثاق « من أهم الضمانات
للحرية » ذلك لان ممارسة هذا النقد « يمنح العمل الوطنى دائما فرصة
تصحيح أوضاعه وملاءمتها مع الاهداف الكبيرة للعمل »

المادة والطريقة فى ضوء الميثاق :

يختلف المفتشون اليوم فيما بينهم اختلافا كبيرا فى ادراكهم لمضمون
التفتيش الفنى ، وفى تحليلهم للوظيفة نفسها ، فبعضهم يؤمن بالمادة العلمية
الايمان كله ، ويضعها فى المرتبة الاولى ، ويرى انها الاساس فى كل عملية
تعليمية ، وهؤلاء فى الوقت نفسه لا يهتمون بالطريقة وانما يرددون دائما
الاهتمام بها ، ويقدمون التوجيهات فى ميدانها حتى لا يتهموا بمناصرتهم
للمدرسة التقليدية ، فاهتمامهم بالطريقة واصولها وبالهدف وفلسفته
انما هو من قبيل مجازاة «المودة» والمضى مع الركب مقلدا لا مؤمنا او مقتنعا
حتى اذا ما اختلف اصحاب هذا الفريق بانفسهم او التقى واحد منهم
باصدقائه وزملائه من نفس المدرسة عبر عن اسفه على الماضى ، وتقد
الحاضر نقدا شديدا لاذعا لا هوادة فيه ، والبعض الآخر يؤمن بمبادئ
التربية الحديثة الايمان كله ، ويرى ان اصول التربية وفن التدريس ينبغى
ان يجتل المكان الاول ، وان النشاط هو اساس التربية فلا يجب ان تتم
عملية تعليمية من غير نشاط ، لذلك نجد توجيهات هذه الفئة من المفتشين
تنصب على الاهداف وطرق التدريس واساليب النشاط الدراسى والمدرس
الناجح فى نظر هؤلاء هو من اعد درسه بالاسلوب التربوى الحديث محظدا
الغاية من الدرس ، موضحا وسائل الايضاح ، ومسجلا عناصر الربط
والاستنتاج او مواضع استثارة ميول التلاميذ ومواطن اهتمامهم ، وكثيرا
ما تأتى المادة العلمية فى نظر هؤلاء فى المرتبة الثانية ، اذ ان القليل منها
يكفى فى حياة المواطن العادى .

.. حقيقة ان القليل من العلم الوظيفى خير الف مرة من العلم الكثير الميت

الذى لا يؤدي غاية المتعلم ، ولكن من قال ان التربية الحديثة تنادي بالقليل من العلم انها تنادي بالكثير منه ، لانها لا تستطيع ان تؤمن بغير العلم والمعرفة ، ولا يقل حماسها تجاه العلم من حماس التربية القديمة التقليدية وكل ما هناك انها تريد علما غزيرا وظيفيا ، اى انها تريد كما علميا مشروطا بالكيف ، حتى يحقق العلم وظيفته في تنمية العقل فيصبح جزءا لا يتجزأ من كيان المتعلم يسمى بافكاره واحاسيسه ، ويزيد من تذوقه للفن وانجمال ويضاعف من ادراكه لتحقيق ، ويجعله اكثر نجاحا وتوفيقا في تفاعله مع بيئته واستغلال امكانياتها على احسن صورة .

لقد ظن البعض عندما جاءت ثورتنا باهداف قومية جديدة ، واتجاهات اقتصادية واجتماعية وسياسية ينبغي العمل على ارساء قواعدها وتدعيم اسمها - ان العلم لم تعد له اهميته الاولى ، وان المعرفة ينبغي ان تطوع لتحقيق هذه الاهداف ، وان النشاط هو الوسيلة الاولى لتثبيت دعائم اتجاهاتنا لدرجة ان تمادت مدارسنا في النشاط حتى تضمن لنفسها السير في الاتجاه المطلوب ، بل وتفنت في تخطيط برامج متعددة له ، حتى اصبح النشاط يعضد لذاته ولاشئ من ورائه معانه اساسا وسيلة المعلم لا كساب المتعلم العلم والمعرفة الحية والخبرة الناشطة والمهارات المفيدة في الاتجاه القومى المطلوب ، فالعلم اذا اعتبرناه وسيلة ، فن تقديم هذا العلم وسيلة هذه الوسيلة ، ولن يجدى هذا الفن نفعا مالم يسيطر المعلم او المفتش على المادة العلمية ، فالعلم ينبغي ان يوجد أولا ، والا لما كتبت هناك حاجة الى وسيلة لتوصيل هذا العلم بالطريقة المفيدة والمفتش او المعلم ينبغي ان يكون غلما أولا والا لما نفعه فنه التربوى في كثير او قليل ، لذلك يخطئ من يعتقد بان اشتراكيتنا او مبادئ التربية عندنا لا تؤمن بالعلم وحقائقه في الدرجة الاولى ، وانما الواقع اننا اليوم اكثر ايمانا بالعلم وبفن تقديم هذا العلم في الاتجاه الذى يحقق اهدافنا الجديدة

لقد ابرز الميثاق هذا الاتجاه بما لا يدع مجالا للشك او الغموض فطالب بالوعى القائم على الاقتناع العلمى النابع من الفكر المستنير كسلاح من اسلحة النضال العربى ، واكد ضرورة استخدام العلم وحقائقه في تدعيم ايمان الناشئة بالمبادئ والقيم الجديدة ، ووضع ثقته الاولى في العلم كاداة لبناء المجتمع ، وتعويض التخلف الذى اصاب الامة في عهود الاستعباد والتدهور وحماية الوطن من خطر التخبط والنكسة .

« ان العلم هو الطاقة القادرة على تجديد شباب العمل الوطنى وازضافة افكار جديدة اليه كل يوم وعناصر قيادية جديدة في ميادينته المختلفة »

« ان العلم هو السلاح الحقيقى للادارة الثورية ، ومن هنا الدور

العظيم الذي لا بد للجامعات ولمراكز العلم على مستوياتها المختلفة أن تقوم به . »

« أن الشعب هو قائد الثورة ، والعلم هو السلاح الذي يحقق النصر الثوري »

« والعلم وحده هو الذي يجعل التجربة والخطأ في العمل الوطني تقدما مأمون العواقب وبدون العلم فإن التجربة والخطأ تصبحان نزعات اعتباطية قد تصيب مرة ولكنها تخطيء عشرات المرات »

« أن السلطات الشعبية بدون العلم قد تستطيع أن تثير حماسة الجماهير لكنها بالعلم وحده تقدر على العمل تحقيقا لمطالب الجماهير

« أن قدرتنا على التمكن من فروع العلم المختلفة هي الطريق الوحيدة أمامنا لتعويض التخلف ، بل أن انضال الوطني إذا ما اعتمد على العلم المتقدم يستطيع أن يمنح نفسه فرصة اعظم للانطلاق تجعل التخلف السابق ميزة أمام ما سوف يحققه التقدم الجديد »

فما أحوجنا اليوم في مدارسنا إلى عمل هادئ متزن ، وجو علمي سليم يسوده التفرغ للعلم وتحصيله ، والبحث وراء الحقائق ، والتدريب على الأسلوب العلمي في التفكير حتى نحقق في تلاميذنا هذا الوعي الذي يؤكد الميثاق كسلاح هام من أسلحة النضال العربي ، وأقصد الوعي القائم على الاقتناع العلمي ، النابع من الفكر المستنير ، الناتج من المناقشة التي تتحدد على سياط التعصب أو الارهاب .

أما الطريقة فقد أكدها الميثاق عندما حدد نوع العلم الذي نريده في ظروفنا الراهنة للمجتمع ، فقد أبرز الميثاق أهمية العلم في خدمة الإنسان أي الجانب التطبيقي للعلم ، فنادى بضرورة الاهتمام بالعلم للمجتمع ، وبإيجاد الحلول العلمية لمشاكلنا الاقتصادية والاجتماعية الكبرى . وهذا الاتجاه يتطلب من المفتش والمدرس أسلوبا معيناً من أساليب عرض المادة العلمية ، وطريقة خاصة من طرق معالجتها وتدريسها ، فليست العبرة في تدريسنا للعلم بمقدار الحقائق العلمية المفردة والمجردة التي تزود بها تلاميذنا ، وإنما المهم هو أن ترتبط هذه الحقائق في أذهانهم بمطالب مجتمعهم وحاجاته ومشكلاته المختلفة ، ينبغي أن يقدم العلم بالاستنوب الذي يبرز قيمته في حياة التلاميذ وأسرهم ، وفي حياة الأمة ومستقبلها بحيث يتضح أثره في مختلف نواحي النشاط والشروعات ، مع الاكثار من الأمثلة البارزة في حياتنا الراهنة لتأكيد هذا الاتجاه .

كذلك يحتاج هذا الجانب التطبيقي الذي يؤكد الميثاق من المدرس إلى

مرفوعة توجيهه لتدريسه توجيهها عمليا بمعنى التقليل من الالتقاء والسرقة وتلخيص المعلومات والاكتفاء بتقديم الحقائق المفردة الجافة مع اتساع فرص البحث والتقصي واجراء التجارب ، وتنظيم المشاهدات ، وقراءة المراجع والكتب ، ومناقشة الاراء .

هذا ويتطلب تحقيق هذا الاتجاه ضرورة خروج التلاميذ في جولات ورحلات ومعسكرات دراسية ، يعد لها الاعداد التعليمي السليم ، وترسم لها البرامج الموجهة حتى تحقق اهدافها العلمية الى جانب ماتحققه من غايات ترويجية ، ففي هذه الرحلات والمعسكرات مجال طيب لتدريب التلاميذ على المشاهدة المنظمة . وجمع الحقائق من مراجعها الاصلية ، وربط العلوم بعضها ببعض وادراك الصلة الوثيقة بين العلم والحياة العملية ، والوقوف على أهمية العلم في بناء مستقبلنا والتغلب على مشاكلنا فان ذلك كنه يضاعف من وضوح العلم في اذهانهم ، وينصرهم بأهمية العلم في حياتهم ، ويقوم لديهم النزعة العلمية عند مواجهة مشكلاتهم ومطالب مجتمعهم : هذا بالإضافة الى ضمان ايجابيتهم ، وتحقيق ذاتيتهم ، وتنمية عادة التفكير الواضح لديهم

لقد اوضح الميثاق أهمية هذا الاتجاه العلمى في حياتنا الراهنة حينما قال :

« ان المشاكل الاقتصادية والاجتماعية الكبرى التى يتصدى شعبنا اليوم لمواجهتها لابد لها من حلول علمية »

« على ان مراكز البحث العلمى الان مطالبة في هذه المرحلة من النضال ان تطور نفسها بحيث يكون العلم للمجتمع »

« ان العلم للعلم في حد ذاته مسئولية لا تستطيع طاقتنا الوطنية في هذه المرحلة ان تتحمل اعباءها ، لذلك فان العلم للمجتمع يجب ان يكون شعار الثورة الثقافية في هذه المرحلة على ان بلوغ النضال الوطنى لاهدافه سوف يسمح لنا في مرحلة متقدمة من تطورنا بان نساهم ايجابيا مع العالم في العلم للعلم » .

اما عن موقف الفتش من هذا الاتجاه فواضح انه مسئول عن تدعيم ثقافة المدرس العلمية ، وتنمية حماسه من الجانب التطبيقى للعلم ، وتزويده بالمراجع المناسبة ، ومعاونته في توجيه تدريسه التوجيه الذى يربط الحقائق بحياة التلاميذ اليومية وبمشروعات الدولة الزراعية والصناعية والتعدينية . والذى يساعد التلاميذ على هضم المادة العلمية واستيعابها بحيث يصبح لهم القدرة على التصرف فيها . والتفكير بمقتضاها في

مواقف جديدة ، وفهم المشكلات القومية وإدراك الحلول العنمية لها ، كذلك من واجبه تدريب المدرسين على الدراسات العملية خارج حجرات الدراسة وإعطائهم فكرة واضحة على الدراسة المباشرة وتنظيم المشاهدة ، وتخطيط البرامج للرحلات والمعسكرات فإن كل ذلك لم يألوه المدرس في مدارسنا ويحتاج الى جهد كبير من جانب المفتش لإقناع المدرسين بالفوائد الكبرى التي يجنيها التلاميذ من وراء هذه الدراسات العملية ، ولتزويدهم بأصول هذه الدراسة وفن تطبيقها .

تقدير عمل المدرس في ضوء الميثاق

أولسحنا في مقال سابق مكانة التقدير في عملية التقويم وأهميته في توجيه عمل المدرس ونشاطه في الاتجاه السليم (١) ، ثم ذكرنا في بداية هذا المقال اختلاف معايير الحكم على عمل المدرس باختلاف نظام المجتمع واتجاهاته ، فليس من شك أن معايير الحكم على عمل المدرس داخل مجتمع أقطاعي رأسمالي تختلف اختلافا واضحا عن المعايير التي يتطلبها مجتمع اشتراكي ديمقراطي ، فقد كان الاستسلام والخضوع صفة من الصفات التي ينبغي أن يتحلى بها المدرس لينال رضا المفتش وتقديره ، كما أن النقد للمناهج والكتب لم يكن من الأمور المستحبة أو المعترف بها ، لأنها صادرة من جهة عليا لها حق الوصاية على جميع أجهزة الحكومة بما في ذلك المدارس ودور التعليم ، ذلك لأن الرجعية الحاكمة على حد تعبير الميثاق « كان لابد لها أن تطمئن الى سيطرة المفاهيم المعبرة عن مصالحها ومن ثم انعكست آثار ذلك على نظم العلم ومناهجه وأصبحت لا تسمح إلا بشعارات الاستسلام والخضوع » كذلك فإن النفاق والرياء والظهور بمظهر غير حقيقي ، وإخفاء المشاكل عن عين المفتش ، والتطفل على مجهودات الغير ، والفوضى والارتجال والوصول الى الغاية بأيسر السبل ، والاهتمام بالمظهر دون الجوهر ، والتأنيق في أعداد الدرس وتنظيم السبورة ، وتوجيه النشاط كله لتنظيم معارض أو حفلات يدعى اليه كبار الرؤساء كلها من المعايير القديمة التي كانت تؤثر في تقدير المفتش للمدرس

أما اليوم فقد تغير الوضع كلية وتغيرت معه معايير الحكم على نشاط الافراد ونوع انتاجهم واسلوب علاقاتهم بحيث أصبحت فضائل الماضي رذائل اليوم ، وطريق المجد قديما يؤدي اليوم الى عكس النتيجة والصفات التي كان المدرس يطالب بالتحلى بها ينبغي عليه اليوم محوها والتخلي عنها لقد أوضح الميثاق الكثير من المعايير الجديدة التي ينبغي أن يضعها المفتش موضع الاعتبار عند تقديره لعمل المدرس .

(١) يرجع الى مقال للكاتب في الصحيفة (تجربة في التقويم الذاتي للمدرس) العدد الرابع من السنة الرابعة عشرة (مايو ١٩٦٢)

فهناك مبلغ وضوح الاهداف القومية والاتجاهات الاقتصادية والاجتماعية في ذهن المدرس ومقدار ايمانه بها .

وهناك مستوى التوضوح العلمى والمهنى عند المدرس ، ومدى وضوح الحقائق في ذهنه ومقدار ارتباطها بالمجتمع ومشاكله .

وهناك اسلوب معاملته للتلاميذ ومدى انطباقه على الاسلوب الديمقراطي ومقدار انقرص التى يقدمها لهم لممارسة الحرية وتحمل المسئولية والبعد عن الارتجالية في التدريس وفى تحقيق نشاط التلاميذ .

وهناك قدرته على انتقد الذاتى ، ومبلغ تعصرفه على نقائص ونقط الضعف فى اعماله ، ومقدار الدقة فى تقدير مستواه .

وهناك قابليته للتطور مع الاوضاع الجديدة ، ومدى مرونة تفكيره .
وهناك قدرته على نقد المناهج والكتب واقتراح سبل الاصلاح ووسائل النهوض بها وذلك فى ضوء الاهداف القومية .

وهناك النتيجة المرجوة فى التلاميذ من التزام المعايير السابق ذكرها ، والاخذ بها ، اى اثر كل ما سبق فى شخصيات التلاميذ ونوع تفكيرهم ومستوى تحصيلهم .

وواجب المفتش اليوم هو ان يحس بهذا التغيير والتطور وان يتخلى عن صورة المدرس الناجح التى علفت فى ذهنه من العهود الماضية وان يرسم لنفسه صورة جديدة تتفق مع المعايير الجديدة فان تقدير الاشخاص فى الاتجاه السليم احد دعائم بناء المجتمع الجديد ، فان المدرس بشر قبل كل شئ ويحتاج الى تشجيع ليمضى فى الاتجاه المطلوب ، وليس اقل من ان يوزن عمل المجتهد بالموازن الجديدة حتى لا يهضم حقه او ينكر عليه اجتهداه فيشعر بخيبة الامل وينتكس او يتخلى عن اجتهداه .

* * *

مما سبق يتضح ان التفتيش قد اصبح له مفهوم جديد سواء اكان ذلك فى اسلوب الاشراف او فى العلاقة بين المفتش والمدرس او فى معايير التقويم .

ان التفتيش من العمليات القيادية الخلاقة التى تلعب دورا خطيرا فى ارساء قواعد نظام المجتمع الجديد .

ان التوجيه قد اصبح فى عمل المفتش يحتل المكانة الاولى فربما كان

الافضل ان يكثر المفتش من زيارته التوجيهية والتي يقبل عليها المدرس في العادة ويترك التقدير للزيارة الاخيرة بعد ان يكون قد تهض بالمدرس وعرف كل امكانياته .

ان متابعة عمل المدرس والتلاميذ خلال العام الدراسي وفي اثناء السنوات المتتالية من الامور الهامة التي تضمن استمرار البناء ، وتساعد على التشخيص النوعي والتقدير السليم .

ان العلم للمجتمع من الاسس التي ينبغي ان يقيم عندها المفتش توجيهاته بالنسبة للطريقة والمادة ، وهذا يستلزم قراءات وزيارات ورحلات من جانبه وجانب المدرس .

ان الاسلوب الديمقراطي ينبغي ان يحكم العلاقة بين المفتش والمدرس مع تقبل الخطأ غير المقصود في اثناء التجريب وتشجيع النقد الذاتي للمدرس .

ان التفتيش خدمة تعاونية في الدرجة الاولى ينبغي ان يشعر المدرس بقيمتها واهميتها فيقبل عليها راجيا ويطلب بها في جميع الحالات .

ان الجوهر هو المقصود بالعناية لا المظهر ، وان الاهداف المرجوة هي المطلوب تحقيقها والنهوض بها فالمفتش مطالب بالبحث عن الاثر المطلوب لاهدائه بوساطة الوسائل والطرق والاساليب المختلفة .

ان صورة المدرس الناجح قد اختلفت اليوم عنها في الماضي ، ومن واجب المفتش ان يستوضح المعايير الجديدة وان يلتزمها عند تقدير عمل المدرس .

واخيرا نستطيع ان نردد قول الميثاق : ان مجرد التغيير الثوري في اوضاع المجتمع القديم لا يحقق احلام الجماهير ولكن الجهود المتواصلة هي وحدها القادرة على الوصول الى الاحلام .

وان الامة الثورية تقتضي ان يكون لدى المفتش كرائد من رواد الإصلاح وقائد من قواد حركة البناء صورة كاملة لمسؤولياته حتى يثبت وجوده ويؤدي الرسالة على خير وجه .

مسئولية التعليم في تدوير الفوارق

بين الطبقات في مجتمعنا

للدكتور محمد أحمد الغنام
المدرس بكلية التربية بجامعة عين شمس

يحاول هذا المقال فتح باب الاجتهاد - داخل اطار الميثاق الوطنى -
للإجابة على المسائل الآتية :

- هل التعليم قوة فعالة في احداث التغير الاجتماعى واعادة بناء المجتمع
الذى ينشد التغير ؟

- ما معنى تدوير الفوارق بين الطبقات في مجتمعنا ؟ وما العلميات
المضمنة فيه ؟

- ما دور التعليم ومكانه في تدوير الفوارق بين الطبقات ؟ وما المطالب الملقاة
عليه في هذا التدوير ؟ وما المواصفات التى ينبغى توافرها فيه
والتحفظات التى تقام عليه ليكون قادرا بانفعل على الاسباب فى
التدوير ؟

- ما الحكم على التعليم القائم فى مجتمعنا الآن من حيث قدرته على
الاضطلاع بدوره فى تدوير الفوارق بين الطبقات عندنا ؟

- ما الخطوات التى ينبغى اتخاذها لجعل تعليمنا اقدر على القيام بدوره
بنجاح فى تدوير الفوارق بين الطبقات ؟

**هل التعليم قوة فعالة في احداث التغير الاجتماعى
واعادة بناء المجتمع الذى يوجد فيه ؟**

المؤثر ان التعليم قوة فعالة فى احداث التغير الاجتماعى واعادة بناء
المجتمع الذى يوجد فيه ، ما دامت هناك ارادة فى هذا المجتمع لتغيير واعادة
البناء .

وهذا القول غير صحيح الا اذا قامت على « التعليم » ، من حيث النظر
والتطبيق ، تحفظات ، وانتفت عنه عناصر وصفات ، وتوافرت له كفيات
وامكانيات .

ذلك ان التعليم يعنى فى عقول الناس وسلوكهم اشياء كثيرة . فمن
الناس من ينظر الى التعليم فى وصفه العام الشائع وعلى اطلاقه ، دون ان

يكلفوا أنفسهم مشقة التعمق فيه لتحديد ملامحه والانتقال به الى «التخصيص» الذي يلضقه بمطالب الزمان والمكان ، وينزّمه فلسفة المجتمع الذي يوجد فيه واتجاهاته ، ويقضى له بالامكانيات التي تجعله قوة ايجابية فعالة في التغيير المنشود .

والتعليم على اطلاقه وفي وصفه العام لا يوجد الا بذاته ، ولا يوجد الا بذاته في عقول اصحابه ، والشئ بذاته دون ان يتجاوز حدود عقول اصحابه لا يكون قوة الا في فراغ . ولئن جاز ان يجد التعليم على اطلاقه وفي وصفه العام تطبيقا في الواقع ، فانه يكون واحدا من اثنين : اما تعليم «الكلتيكيا» - خليطا او مركبا من عناصر وكيفيات تنتمي الى اكثر من تعليم ، واما تعليم «اي تعليم» او «كل تعليم» . وسواء اكان التعليم «الكلتيكيا» او «اي تعليم» فان احتمال عدم كونه قوة فعالة في احداث التغيير الاجتماعي واعادة بناء المجتمع الذي يوجد فيه لا يقل - ان لم يزد - عن احتمال كونه تلك القوة بالفعل . بل ان احتمال كونه قوة معوقة للتغيير ولاعادة بناء المجتمع لا يقل عن احتمال كونه قوة فعالة كذلك . فالتعليم «الكلتيكي» ليس مجرد «لمامة» لعناصر وكيفيات تعليمية اني كانت ، وانما هو لمامة هذه العناصر والكيفيات منتمية الى عناصر ثقافية قد تترد الى اكثر من اصل واكثر من فلسفة . ومن ثم تنقصها وحدة الثقافة ووحدة الفلسفة التي تترد اليها ، كما قد لا تكون في جملتها من جنس الثقافة المتطلعة الى التغيير او متمشية مع مطالبها الملحة واتجاهاتها المرغوب فيها . وينبني عن هذا ان التعليم «الكلتيكي» لا يقوى على خدمة هذه الثقافة وسد مطالبها وتحقيق اتجاهاتها - اي لا يقوى على احداث التغيير واعادة البناء . ومثل هذا يقال عن التعليم «اي تعليم» ، فالتعليم اي تعليم ليس بالضرورة هو التعليم الذي يتضمن عناصر وكيفيات تنتمي الى اطار ثقافي وفلسفة يوجبان التغير والتغير في المجتمع الذي ينشد التغير . ومن ثم فان هذا التعليم - اقصد التعليم اي تعليم - قد يهدم مجتمعا قد يبنى ، وقد يجمد الاوضاع مثلما قد يغير ، وقد يشد المجتمع الى وراء مثلما يدفعه الى امام .

وتاريخ بلادنا القومي يلقنا دروسا صريحة في قدرة التعليم - اي تعليم - على الهدم والبناء ، وعلى تجميد الاوضاع وتغييرها ، وعلى شد المجتمع الى وراء ودفعه الى امام . فالتعليم عندنا في القرن الثامن عشر ، مثلاً ، كان اعجز من ان يقوم بالتغيير والتجديد ، بل انه كان في جملة قوة فعالة في المحافظة والجمود والتخلف في مجتمعنا ، وذلك بفعل ماران هلى المجتمع من جمود وتخلف ، وما تحكم فيه من طبقة واستبداد واقطاع ، وما غلب عليه من سلطان التقاليد والسلفية ، وما استسلم له من جبرية وعزلة ، وكذلك بفعل ما اقتصر عليه التعليم من علوم لغوية ودينية قديمة ، وما ساد من دراسات نظرية عقيمة وادارة ارتجالية عفوية .

وفي النصف الأول من القرن التاسع عشر ، أمكن التعليم - أقصنشد التعليم الحديث الذي دخل البلاد وتغذى بصفوة من أبناء الازهر - أن يكون أداة من أدوات انتفير في المجتمع وبناء الدولة الحديثة ، وذلك بقدر ما أوتى في داخله من عناصر التغير وكيفياته وامكانياته ، وبقدر ما سمحت له به فلسفة الحاكم السياسية و اراده له أن يكون .

وكذلك حاول التعليم في النصف الثاني من القرن التاسع عشر - في المدة من سنة ١٨٦٣ الى سنة ١٨٨٢ أن يعبر عن رغبة الشعب في مواصلة السير من أجل تجديد نفسه ، وفي الوصول بالبلاد الى درجة أعلى من التقدم الحضاري ، وفي السير في طريق الديمقراطية كما تصورها الناس وقتذاك ، وفي تحرير البلاد من الاستغلال الاجنبي والاستعمار الاقتصادي . لكن محاولة التعليم هذه لم تتجاوز الورق الا بمقدار ، بسبب الازمة المالية وبسبب الواقع السياسي الاستبدادي الذي عمل فيه ، وبسبب قلة ما توافر له من امكانيات مادية وبشرية وفكرية ، فضلا عما كمن فيه من عناصر الماضي وتقائده .

وفي عصر الاحتلال (١٨٨٢ - ١٩٢٢) حاول الانجليز أن يتخذوا من التعليم - اقصد التعليم الرسمي والتعليم الاجنبي انقائمين وقتذاك - أداة لفرض انفسهم على البلاد ، ولضرب الحركة الوطنية المتحررة ، ولتجميد الاوضاع الموروثة من طبقية واستبداد واقطاع واقتصاد زراعي تقائدي . والزم الانجليز هذا التعليم - بفضل سيطرتهم على ادارته وتوجيههم لسياسته - حدودا ، وحملوه بعناصر وكيفيات كما أبقوا فيه على عناصر وكيفيات تحقق اغراضهم بدرجة كبيرة . ومن امثلة هذه الحدود والعناصر والكيفيات أن يكون التعليم لقنة ، ولقنة القنة كنما علا في مستواه ، وأن يغلب عليه الطابع النظري ، وأن ينحصر هدفه الاساسي في الوظائف الحكومية ، وأن ينشئ على نفسه فيكون فيه تعليم الصفوة في جانب وتعليم الشعب في جانب آخر ، وأن يكون صارما في نظامه عقيما في مادته ، ارهايبا في معاملته لطلاب ، ووديا بهم الى الطاعة العمياء والاستجابة للاوامر بفسير عقل ، صانعا منهم ذاكرات صماء اكثر من عقول مفكرة حرة وشخصيات ايجابية فعالة .

وهكذا عمل « التعليم » في بلادنا في أكثر من « جبهة » وأكثر من « ناحية » متضادة ، وقام بأكثر من دور متناقض على طول التاريخ الحديث ، فتارة يجمد الاوضاع وتارة يسهم في التغير ، وتارة يكف عن البناء بل يهدم كل أمل واتجاه مرغوب فيه ، وتارة يشرح في التجديد والبناء . وفي كل هذه الادوار والجهات لم يكن التعليم هو هو ، بل كان أكثر من تعليم على بعد تاريخي طويل . وفي كل دور وفي كل جبهة كان

يتألف من عناصر وكميات ويتفاعل مع عوامل وقوى وظروف غير ما كان عليه في أدوار وجبهات أخرى ، وان بدا متصلا في كل الأحوال .

وفي ضوء ما تقدم وجب أن نحذر عند التفكير في التعليم قوة فعالة في أحداث التغيير الاجتماعي وإعادة بناء مجتمعنا الآن من خطأ وخطر النظر إلى التعليم على إطلاقه وفي وصفه العام - « أي تعليم » و « كل تعليم » .

ويقرب من النظرة إلى التعليم على إطلاقه ويتصل بها نظرة أخرى . لا تقل خطأ وخطرا على التعليم كقوة فعالة في التغيير وإعادة البناء وعلى المجتمع الذي يوجد فيه ككيان يريد أن يتغير وأن يعيد بناء نفسه . وهذه النظرة الأخرى ترى التعليم في صورته « الحيادية » الانعزالية . وحيادية التعليم هذه تعني أن يقف التعليم في صميمه بذاته ولذاته غير منحاز إلى فلسفة جارية بالذات ، وإلى مجتمع معين بالذات ، وإلى اتجاهات التغيير فيه .

وهذه النظرة « الحيادية الانعزالية » إلى التعليم تقوم على مسلمة منها ان الكون والمجتمع والانسان كل في جوهره واحد في كل زمان ومكان ، وان اهم ما يميز الانسان عن غيره من الكائنات الحية جميعا هو عقله ، وان هذا العقل قوة محددة جاءت إلى الانسان بسر خارج عنه وعن بيئته ، وان الهدف الاسمي الدائم للتعليم هو تهذيب العقل وتدريبه على التفكير ، وان السبيل إلى هذا التهذيب والتدريب هو تزويد العقل بالحقائق المجردة التي هي في جوهرها ثابتة وبالعلم (النظرى) الذي هو في ذاته نور .

ويرى أصحاب هذه النظرة ، او يتخلل نظرتهم على الأقل - سواء من وعى او غير وعى - ان التغيرات التي حدثت وتحدث في المجتمعات اضرار وقتية وقشور سطحية ينبغي الاتى الناس عما تحتها من جوهر دائم للمجتمعات قوامه قيم مطلقة للحق والحقيقة والجمال . ومن ثم فان كل محاولة لربط التعليم بتلك التغيرات واتجاهاتها أيا ما كانت خروج به من الجوهر إلى العرض ، ووضع له موضع الريشة في مهب الريح ، ملذبا مع كل تغير .

وليس معنى هذا ان أصحاب هذه النظرة لا يعترفون بالتغير ولا يؤمنون بقدرة الانسان على التغير وصنعه به . لكن منطقهم ان الثبات هو الحقيقة وان التغير عرض وقتي ، وان التزام الفرد - عن طريق تعليمه - لقيم الازلية للحق والحقيقة والجمال ، لحقائق مجردة واستمراره في تهذيب العقل عن طريقها ، هو خير ضمان لاقامة كل تغير حاصل - او توجيهه - على قيم الحق والحقيقة والجمال ، ولسلامة الحكم عليه وتحسينه . وهكذا يصبح التعليم - بدلا من ان يكون ريشة في مهب

الرياح متغيرا انى شاء المجتمع في تغيراته - متحكما في هذه التغيرات ،
بتركيزه على جوهر الاشياء وجوهر الانسان وجوهر القيم .

ولسنا هنا بصدد الاستغراق في منطق هذه النظرة وفلسفة اصحابها
فان من الناس من يتبنى هذه النظرة تبنيًا أعمى بغير منطق وبغير فلسفة
جريا وراء سنة التقليد . انما يعنينا هنا أن نتابع انعكاسات هذه للنظرة على
انواق في اقوال الناس واحكامهم وافعالهم واتجاهاتهم بصرف النظر عما اذا
كانت هذه الاقوال والاحكام والافعال والاتجاهات على مستوى فلسفى
يتعمق الى اغوارها أو لا .

والواقع أن هذه النظرة تجد لها انعكاسات داخل التعليم وخارجه .
وعلى شتى المستويات أكثر مما قد توحى به مسلماتها وأكثر مما يتصوره
الانسان في العصر الذى يعيش فيه . ومن أمثلة ذلك موقف بعض الآباء
والمواطنين من « النشاط المدرسى » واعتبارهم اياه مضيعة للوقت والجهد
واخراجهم له عن دائرة تصورهم للتعليم بصرف النظر عن قيمته في تزويد
البناء ببعض الصفات والمهارات التى لابد للمواطن في وقتنا هذا أن يتحلى
بها . ان المدرسة في نظر هؤلاء الآباء والمواطنين ليست الا مستودعا للحقائق
التقليدية تغذى التلاميذ الذين يرتادونها .

ومثل آخر للنظرة الحيادية يصدر من جانب المدرسين - أو على الأصح
من جانب بعض المدرسين - أنفسهم ، أولئك الذين تجسرى من حولهم
الاحداث ، وتتغير الاحوال أو تتبدل ، بل تقوم الدنيا وتقع دون أن يعينهم
هذا كله - في قليل أو كثير - في عملهم كمدرسين . وهم اذا عنوا به
كان ذلك بصفة كونهم مواطنين لا مدرسين . أو ليسوا كما يقولون مدرسين
حساب أو تاريخ أو كيمياء أو لغة أو غير ذلك من المواد لهذا الصف أو ذاك ؟
فما لهم وهذا الذى يجرى حولهم ؟ ان امامهم مقررا وكتابا ، وكل ما يعينهم
أن يوزعوا مادتهما على مدار العام الدراسى ثم يجرؤا بهذا الذى وزعوه حتى
ياتوا على آخره مع آخر العام الدراسى ، فيسبحون - ويسبح معهم
تلاميذهم - لله حمدا على انتهاء ذلك العام . وهؤلاء المدرسون اذا ينظرون
على هذا النحو الى انفسهم على أنهم مدرسو مواد لا يتقنون الا عند حقائق
هذه المواد مجردة وغاية في ذاتها . ولا يطرأ ببالهم ، بل انهم يعارضون ،
أن يطوعوا هذه الحقائق تطويعا اجتماعيا يؤدى الى ربطها على بصيرة
بالمشكلات والاضاع والاتجاهات الاجتماعية ، والى جعلها أدوات ووسائل ،
يقدر ما تسمح به موادهم ، لتفسير هذه المشكلات والاضاع والاتجاهات .
ويبلغ ببعض هؤلاء المدرسين حدا أنهم يعتبرون تلقين الحقائق للتلاميذ
شيئا . وتكوين شخصيات التلاميذ شيئا آخر ، الشيء الاول هو الذى يعينهم
أما الثانى فلا يتصل بهم كما لا يتصل بمادتهم أو بهدفهم من التدريس ،

ومن ثم يدأبون على تلقين التلاميذ ما ورد في الكتاب عن حقائق النظافة أو التعاون أو الصدق أو غير ذلك ويحرصون على اختبار التلاميذ في هذه الحقائق دون أن يظروا بياهم ما عليه سلوك التلاميذ ، ولا ضير ولا ضرار مندهم أن يحفظ التلاميذ حقائق النظافة والتعاون والصدق دون أن يكونوا نظيفين متعاونين صادقين . وبهذا يبلغ المدرسون أغنى - بل أسوأ - مراتب الحيادية الانعزالية في التعليم .

كذلك من المؤلفين من يحصر همه في حشد كتابه بالحقائق مجردة خلوا من مغزئها الاجتماعية المتصلة باتجاهات العصر ومطالبه ومقطوعة عن تطورات حياة الجماعة وقيمها المتجددة . فإذا قلبت كتب المطالعة ، مثلا وجدت « النيل يجري » و « اليوم مطير » و « الأرض كروية » و « الليل والنهار يتعاقبان » و « النحوى في الشارع » و « الساقية تدور » و « الفلاح في الغيط » . وإذا فتحت كتاب الحساب وجدت الأرقام في تشكيلات وأوضاع وعمليات تؤدي بها إلى الجمع والطرح والضرب وانقسة ، ووجدت المسائل تتناول حوضا يمتلئ بالماء ثم يفرغ وصفيحة سمن فارغة تمتلئ ومسافات تطول وتقصر ورجل يشتري ويبيع أو يبيع ليشتري . وفي كتب التاريخ تجد الملك منا يلبس تاجي الوجهين البحري والقبلي ويؤدب بدو الصحراء ، وخوفو يبنى الهرم الأكبر ، وتحتمس الثالث يقود سبع عشرة حملة إلى الشام ، والاسكندر الأكبر يقدم القرابين لأمون ذي القرنين ، وابن طواون ينشئ بیمارستان وخمارويه يزف ابنته قطر الندى إلى الخليفة ، إلى آخر ما نعرف من حقائق التاريخ وتفاصيله . كل هذا وغير هذا تجده في كتب المطالعة والحساب والتاريخ وكتب المواد الأخرى دون جهد مقصود من جانب مؤلفيها لتوجيهها اجتماعيا على نحو يؤدي بها إلى الخروج عن مجرد كونها خزائن للحقائق التي تكاد تصحح لكل زمان ومكان .

وإذا تركنا الآباء والمواطنين والمدرسين والكتب والمؤلفين ، وجننا الحيادية الانعزالية لتعليم تعبر عن نفسها في مجالات أخرى مثل التنظيم والتخطيط والمتابعة . ذلك أن كل تنظيم يقطع صلته بالواقع وحاجاته ولا يقوم على وظيفة حيوية أو يترجم عن صدق فلسفة المجتمع الذي يوجد فيه ويصبح بعد ذلك هدفا في نفسه ويصبح تطبيقه غاية في ذاته مثل هذا التنظيم يكون تعبيرا بصورة ما عن الحيادية . مثال ذلك تنظيم العام الدراسي بحيث يبدأ في يوم واحد وينتهي في يوم واحد في كل مدارس الإقليم أو الدولة بصرف النظر عن ظروف البيئات ومطالبها . وتنظيم التعليم العام إلى ثلاث مراحل مستتقة بثلاث مدارس مستتقة حتى ولو كان ذلك في منطقة صحراوية يستأزم الحياة في مجلاتها المفمورة وجود مدرسة واحدة تضم المراحل الثلاث جميعا ، وليس مدرسة لرجلة دون غيرها من المراحل . وكذلك تقسيم التعليم فوق الابتدائي إلى أنواع منفصلة يبنائها حتى لو كانت قدرة الإقليم وظروف الجهة تتطلب عكس ذلك .

وتخطيط التعليم يقاب عليه الطابع الحيادي الانعزالي اذا تحول الى مجرد عمليات مكتبية وشغل اصحابه بمجرد رصد الارقام وتحديد النسب المثوية دون أن تكون هذه النسب وتلك الارقام ترجمة صحيحة لحاجات البلاد واستجابة علمية لفلسفتها بالفعل . كذلك يكون هذا التخطيط حياذيا اذا لم يحرص على أن تكون نتائج تطبيقه متفقة مع توقعاته واذا لم يصل بالتعليم الى الاهداف الاجتماعية المرجوة منه وفق المصمم الفكري الذي ترسمه الدولة .

وبالمثل تكون المتابعة عملية حياذية اذا انعزلت عن التخطيط وانقطعت عنه في الواقع ، واذا اقتصر على مجموعة من الاداءات والاعمال الشكلية الرتيبة التي لا تستند الى فلسفة المجتمع بالفعل وتكشف عن احتياجاته وتنبيه الى النقص فيه وفي اوجه نشاطه .

وهكذا فان حياذية التعليم الانعزالية وان بدت مستحيلة على الواقع ، وخاصة اذ عممنا الصفة على التعليم كله ، الا انها يمكن أن تعبر عن نفسها بطريقة او باخرى وبمقدار كذلك في كل جانب من جوانب التعليم . وهنا يكمن الخطأ والخطر .

ان النظرة الحياذية الانعزالية للتعليم - مهما بدا من وجهة منطقتها على نحو ما قدمنا - لا تصلح للزمان الذي نعيش فيه . فهي تقوم على أن « الثبات » حقيقة ، ونحن في عصر حقيقة الحقائق فيه ان مجتمعنا - على النقيض من الثبات - يتغير ، وان المجتمعات من حولنا تتغير ، بل ان الكون نفسه يتغير . ثم ان التغير تزد سرعته ويزيد عمقه وتتشعب اتجاهاته ، وينشأ مزيدا من السرعة ومن العمق ومن التشعب ، ويستلزم بعد هذا كله التخطيط له ، حتى انه لم يعد امام التعليم وامام المدرسة في المجتمعات المتغيرة ولم يعد امام الافراد المتضمنين في التعليم او المتصلين به سوى ان يحملوا راية التغير ويسيروا في اتجاهاته على بصيرة ، والا كان التعليم وكانت المدرسة وكان الافراد جميعا في غير زمانهم او مجتمعهم .

وفي الماضي ربما كان من الممكن ، بل من المعقول ، أن يقف التعليم بذاته محايدا ، منعزلا في برج عاجي بسبب الثبات والجمود النسبي الذي عاشته المجتمعات وقتذاك ، وبسبب كونه تعليم القلة ، ثم لانه نشأ في الاصل ليخزن الحقائق وينقل الاسرار الهامة من التراث الاجتماعي لبعض افراد المجتمع او الامة ، هذا فضلا عن انه كان « حرا » - او حرا بدرجة كبيرة - ليس للدولة بفلسفتها وتنظيماتها ومطالبها سلطان مباشر عليه . اما الان فقد أصبح التعليم بجانب كونه داخل اطار متغير تعليمي عانا وتعليما للحياة واصبح علمه للمجتمع وواجبا تطبيقه فيه ، واصبح تعليميا تسيطر عليه الدولة ولا بد من ان تسيطر . ومن ثم وجب أن يكون تعليمنا متشربا لفلسفة

الدولة مترجما في صدق لاهدافها محققا في امانة لامالها في تنمية افرادالامة على غرار او غرارات معينة ووجب ان يكون تعليما متصلا بالحياة وبالمجتمع يتحسس حاجاتهم ويسندهما ويعينهما على الاستمرار والتقدم . واصبح وقوف التعليم - او بعبارة أدق وقوف بعض عناصره او جوانبه - موقف الحياد والعزلة ضربا من « البلادة » او « اللامبالاة » التي لابد من ان ننتقده ونحاسبه عليها .

بل ان حيادية التعليم الانعزالية موقف ينبغي ان نحكم عليه باكثر من « البلادة » و « اللامبالاة » . انها - « عدم خلقية » و « عدم مفعول او نفع » - او على الاقل قلة مفعول او نفع - من التعليم في عصور التفسير واعادة البناء في المجتمعات . فالتعليم وما فيه من علم وحقائق مجردة ليس خيرا بذاته او شرا بذاته ، وليس فعلا او غير فعال في ذاته . ذلك ان الخير او الشر والفعالية او عدم الفعالية لا يوجدان بذاتهما ولا يقاسان على فراغ . اما الخير والشر والفعالية وعدم الفعالية امور نسبية تقاس على وجود اجتماعي معين له حاجاته ومطالبه الفريدة الملحة وله مبادئه وقيمه المتفق عليها والمأمول فيها ، وله ملامحه واتجاهاته المرغوب فيها ، وله حركته المتطلعة الى اهداف معينة . ومن ثم فان خير التعليم او شره ، فعاليته وعدم فعاليته تكون بقدر ما يقدمه للاطر الديني الذي يوجد فيه - بحركته وحاجاته ومطالبه واتجاهاته وقيمه ومبادئه وفلسفته الطامحة - من خير وما يكون له في هذا كله من فعالية .

ولا يمكن للتعليم ان يكون كذلك الا اذا كان هو نفسه مشبعا في سياسته وتنظيمه ووجهته واهدافه وادارته ومحتواه بالقيم التي تجعله من حيث هذه السياسة والتنظيم والادارة والمحتوى والوجهة والاهداف قادرا على ان يستجيب في صدق لمطالب مجتمعه وحاجاته النامية الملحة ، وان يتمشى على بصيرة مع اتجاهاته وآماله المرجوة . ومعنى هذا في صراحة انحياز التعليم وليس حياديته .

واكثر من كل ما تقدم ان حيادية التعليم ليست مجرد « بلادة » او « لا مبالاة » وليست مجرد « عدم خلقية » او « عدم مفعول » في التغير ، انما هي وقوف في وجه التغير وتعطيل لتياره ، وبعد بالافراد عن اتجاهاته ، حتى ولو كان ذلك يتم في بعض الاحوال عن حسن نية او عن غير وعي . ذلك ان التغير الاجتماعي فعناه تحول المجتمع من حيث الشكل والتكوين - او الاشكال والتكوينات - من تنظيمات واورضاع واتجاهات واهداف ووسائل ومفاهيم وقيم الى اخرى . ولابد لكل عنصر من عناصر المجتمع اثناء هذا التحول من ان ينحاز بالفعل وينتمى على بصيرة الى الاورضاع والتنظيمات والاتجاهات والاهداف والوسائل والمفاهيم والقيم الجديدة ، في الوقت الذي يعمل فيه - على بصيرة ايضا - على ان يخلص نفسه وينقذ

هنا كل ما لا يتفق وهذا الجديد . وای موقف آخر للعنصر المتضمن في المجتمع لا يكون فيه هذا الانحياز الفعلى - ای التمثيل الجديد - يكون ضد قضية التغير مناقيا له .

غير ان المناداة بانحياز التعليم للأوضاع والتنظيمات والاتجاهات والاهداف والوسائل والمفاهيم والقيم الجديدة في المجتمع الذى يوجد فيه - كبديل للحيدانية الانعزالية - لا يعنى بأى حال من الاحوال ان يتصف التعليم بالتعصب الاعمى الذى يؤدى به ائى طمس الحقائق أو تشويهها أو اهمالها . فشرط الانحياز الذى نركبه ان يكون على بصيرة قائما على اساس من العلم ومن التفكير العميق ومن الوعي السليم واتقدرة على النقد الذكى . وبدون هذا الشرط يكون انحياز التعليم اخطر من الحيدانية التى وصفناها .

وبناء على ما تقدم يحق لنا التحذير - مثلما حذرنا من قبل عند الحديث عن التعليم على اطلاقه وفي وصفه العام - من خطأ وخطر النظر الى التعليم في صورته الحيدانية (أو ما يقابلها من انحيائية متعصبة) ونحن بصدد المناداة به قوة فعالة في احداث التغير الاجتماعى واعادة بناء المجتمع الذى يوجد فيه .

لكن التعليم «في وصفه العام» والتعليم «في صورته الحيدانية» ليسا وحدهما «التعليمين» اللذين ينبغى ان نحذر من خطئهما وخطرهما ونحن نناقش فاعلية التعليم في التغير وقدرته على اعادة بناء المجتمع الذى يوجد فيه . اذ توجد نظرة ثالثة الى التعليم اشد خطأ واشد ايقاعا للأفراد في شركها - بالوعى أو اللاوعى منهم . ذلك ان الافراد مثلهم مثل التعليم نفسه نتاج عملية تاريخية . ومن ثم فانهم يقعون عن قصد أو غير قصد منهم أسرى للأفكار والمفاهيم والقيم والتقاليد والاساليب والتنظيمات الموروثة ، ومن خلال هذا الذى يقعون فيه ينظرون الى التعليم ويسلكون فيه . فتمويل التعليم - مثلا - عند اصحاب هذه النظرة لا يمكن ان يكون الا من خزانة الدولة المركزية ، والتعليم الخاص «خير» أو «شر» لابد منه ولومؤقتا ونظام التعليم لا مناص من أن يكون مراحل متميزة في صورة طبقات منفصل بعضها عن بعض ، وشكل التعليم لا يمكن الا أن يكون هرما قاعدته السفلى حريضة ورأسه ضيق الى ما يقرب من العدم ، وأيوم المدرسى لا يصح ان يكون الا مفتتا الى اكبر عدد من الحصص القصيرة ، ونصاب المعلم لا تجوز رؤيته وتقديره الا من زاوية الحصص والدروس ، والمنهج الدراسى لا يأتى الا موادا منفصلة ، ومدرس المرحلة الاولى لا يجوز صنعه واعيداده الا من خامة ثقافية وفي معهد أدنى من الخامة والمعهد اللذين يصنعان ويعدان غيره من المدرسين ، والترقية في وظائف التعليم لا يمكن ان يكون كلها نظام يتفق وظروف التعليم ويستقل عن نظام الترقية لسائر موظفى الإدارات والاجهزة الاخرى .. وهكذا .

وحتى اذا ظهر مفهوم أو مبدا أو فكر أو أسلوب أو تنظيم جديد فانه سرعان ما يتحول في عقول اصحاب تلك النظرة ، وكذلك في نسلوكهم وافعالهم ، شيئا آخر نتيجة تلبسه بروح القديم فيهم أو خلطه به . مثل ذلك انظر الى المتابعة على انها استمرار لتفتيش ، والى التخطيط التربوي على انه عملية جلوس الى المكاتب وتسطير جداول فيها ارقام بالزيادة والنقصان ، والى « مدرس الفصل » على انه مدرس مواد فيما عدا انه قضى عليه أن يدرسها جميعا بمنطقها وترتيبها لفصل واحد ، والى « القيادة الجماعية » على انها مجلس ادارة المدرسة ومجلس الآباء وغيرها من تنظيمات المدرسة السلفية دون تغيير جذري فيها .

ووجه الخطأ والخطر في هذه النظرة ليس في مجرد انها اسيرة القديم من الافكار والمفاهيم والتقاليد والاساليب والتنظيمات التربوية ، وانما هو في ان هذه الافكار والمفاهيم والتقاليد والقيم والاساليب والتنظيمات لها « اجتماعيات » قديمة - اى انها تنتمى الى ظروف واوضاع وقيم اجتماعية قديمة ، كثيرا ما تتعارض مع ظروف المجتمع الجديد واوضاعه وقيمه واغراضه . وعلى ذلك فان الوقوع في أسر الافكار والمفاهيم والتقاليد والاساليب والتنظيمات التربوية القديمة معناه استمرار التعليم - واستمرار اصحاب هذه النظرة التعليمية على الاقل - في خدمة ظروف واوضاع وقيم واغراض اجتماعية قديمة - سواء اكان ذلك عن حسن نية أو سوءها وفي كل الاحوال يصبح التعليم - أو اصحاب هذه النظرة في التعليم - اداة من ادوات الجمود والتخلف في المجتمع بدلا من ان يكون - أو يكونوا - عوناً على تغييره واعادة بنائه من جديد .

ومن هنا وجب التنبيه والتحذير مرة ثالثة ، ونحن بصدد التفكير في التعليم قوة فعالة في احداث التغيير واعادة بناء المجتمع الذى يوجد فيه من خطأ النظرة السلفية الى ذلك التعليم وخطرها في آن واحد .

ولا سبيل الى التحرر من هذه النظرة السلفية الا باتاحة الفرص الصادقة للنقد والنقد الذاتى داخل التعليم وخارجه في اطار الاتجاهات والقيم والمطالب الجديدة للعصر ، والعمل اندائب الذكى على ترجمة فلسفة المجتمع الجديد الى افكار ومفاهيم ومبادئ واجراءات واساليب وتنظيمات ومقومات سلوكية يتيسر تطبيقها على الواقع في التعليم ، وتوفير قيادات جديدة للتعليم تسليح بارادة التغيير البناء وقدراته من فكر متفتح مستنير ، ووعى قائم على الاقناع العلمى ، ووضوح في رؤية الاهداف وقدرة على ترجمتها ومتابعتها ، وحركة سريعة طليقة تستجيب لظروف التغيير عن ايمان بالقيم والمبادئ والاتجاهات الجديدة والتزام لها على بصيرة .

وخلاصة كل ماتقدم ان التعليم على اطلاقه وفي صورته الحيادية الانعزالية

وبطبيعته السلفية لا يمكن أن يكون قوة فعالة في إحداث التغيير وإعادة بناء المجتمع الذي ينشد التغيير والبناء . ولكي يكون التعليم هذه القوة الفعالة لابد له أولا من أن يراجع نفسه جديا في ضوء فلسفة مجتمعه الجديد وان ينتمى ثانيا في صدق وبصيرة الى هذه الفلسفة ، بحيث يصبح في نظامه وتنظيمه وفي سياسته واجراءاته وساليبه ووجهته ترجمة صحيحة ذكية لها ، وأن تتوافر له - ثالثا - الامكانيات المادية والبشرية والحرية الكافية لتزويد ارادته الواعية على التغيير بقدرة فعلية طليقة .

وعلى أساس هذه النتيجة ومنطقها انتقل الى بحث التعليم عندنا ومسئوليته في تدويب الفوارق بين الطبقات في مجتمعنا . فأبدأ بتحليل مفهوم التدويب كما استوحيه من قراءة الميثاق الوطني ، ثم أثنى على هذا التحليل ببيان دور التعليم والمطالب الملقاة على عاتقه والمواصفات اللازم توافرها فيه ليكون قادرا بالفعل على التدويب . ومن بعد ذلك انتقل الى تعليمنا بالذات لنرى الى أي حد يراعى تلك المواصفات ويسد تلك المطالب وبالتالي مدى قدرته الحقيقية على الاسهام في التغيير في طريق تدويب الفوارق بين الطبقات .

تدويب الفوارق بين الطبقات سمة مجتمعا الجديد

رسم الميثاق الوطني تصميميا فكريا ينمو على غرار مجتمعا الجديد ومن أبرز معالم هذا التصميم تدويب الفوارق ، سلميا ، بين الطبقات التي ورثناها عن الماضي في بيئتنا الاجتماعية ، وعدم التمكين في الوقت نفسه لظهور طبقة جديدة تحل محل الطبقة الرأسمالية الاقطاعية القديمة وتحصل على امتيازاتها .

لقد نص الميثاق على هذا المعلم وأكد في أكثر من موضع ، نص عليه في الباب الاول (نظرة عامة) ، وأكد في الابواب الخامس والسادس والسابع عند حديثه عن (الديموقراطية السليمة) و (حتمية الحل الاشتراكي) و (حول الانتاج والعمل) .

وتدويب الفوارق بين الطبقات - حسبما نص عليه الميثاق وأكد في أكثر من باب - ليس غاية في ذاته بقدر ما هو طريق لمجتمع أرفه وتعبير عن حياة أفضل . فالتدويب يحل محل التصادم والصراع العنيف في محو امتناقضات والظلم الاجتماعي ، وفي اقامة عدالة اجتماعية وتكافؤ في الفرص وتعايش سلمي مثمر بين الناس . ثم هو يقضي على الثغرات في صفوف الشعب ويزيل الانقسامات ويراب الصدع محققا التماسك الاجتماعي والوحدة الوطنية السليمة . كذلك يهدف تدويب الفوارق بين الطبقات الى تخليص الشعب - سواد الشعب - من العوائق والتحكمات التي تشل

فاعلياته ومن القيود والحدود التي تصد قواه وتجمدها في اوضاع ثابتة وذلك حتى يتمكن من الاندفاع الشامل البناء بروح جماعية واحدة وبوضوح فكري كاف يطوى مسافة التخلف الذي طال مداه على البلاد ، واخيرا ان تدويب الفوارق بين الطبقات باب الحرية والديموقراطية السليمة لافراد هذا الشعب ، فبفضله تتضاءل الفرص - بل تزول - امام الجماعات «الضاغطة» ذات المصالح او التطلعات التطبيقية ، وينفتح الطريق امام كثير من العناصر الصالحة لقيادة من صفوف الشعب المناضلة لظهور وتيسير التفاعل الخصب بين جميع القوى العاملة في الميدان .

العمليات المتضمنة في تدويب الفوارق بين الطبقات :

وتدويب الفوارق بين الطبقات بهذه الاهداف الكبيرة طريق واسع خويل يتضمن عمليات كثيرة متداخلة متشابكة تتناول صميم كيان المجتمع من ابعاده المختلفة . ويمكن تلخيص اهم هذه العمليات فيما يلي :

خلق نوع من التكافؤ الاقتصادي بين المواطنين ، والدأب على تحسين المراكز والمستويات الأدية لسواد الشعب ، وذلك برفع دخول افراده وزيادة جودة أعمالهم وكفائتهم ، وضمان الامن والطمانية لهم على مستقبلهم .

تصفية الرجعية والراسمالية المستغلة رمز النظام الطبقي واداة استمراره وبقائه ، واعادة التوزيع العادل لمراكز القوة في المجتمع على نحو يجعل السلطة الفعلية في يد الشعب كله ، فالنظام الطبقي هو - من ناحية - تجميع للقوة ، ممثلة في المال او الحكم او العلم او هذا كله في رقب وعلى مستويات تبعد عن سواد الشعب او تتميز عليه .

محو عوامل الصدفة ، من حسب ونسب وعرق وموروث ، او محسوبة وامتيازات طبقية او انتهازية طفيلية او انتماء «ذاتي» الى جهة من الجهات في تقرير مراكز الافراد وتقدير اماكنهم ومنازلهم في المجتمع ، واحلال شروط الجدارة والاهلية والكفاية الشخصية محلها .

الدأب على الاخذ السريع ، وفي اوسع نطاق ، باسباب العلم والتكنولوجيا في حياتنا ، ذلك ان الاخذ بالعلم وتطبيقاته في شتى نواحي الحياة لا يؤدي فقط الى رغد العيش وكفايته ، وانما يسهم كذلك في خلق الظروف المتشابهة بين الناس .

ويتصل بهذه العملية ايضا الغاء الحواجز التقليدية بين العلم والعمل في المجتمع ، وجعل شعار «العلم للمجتمع» و «المجتمع للعلم» حقيقة واقعة في حياتنا ، بحيث يصبح كل فرد منا «عاملا عاملا» و «عاملا عالما» بالفعل

وفق المستويات المختلفة ، وفي شتى الاتجاهات التي تتطلبها مجتمع « العلم والعمل » (العلم والعمل) الجديد .

توجيه جهد مقصود لرفع المستوى الحضارى للقريه ولبعض احياء المدينة ، ذلك ان الاوضاع والتميزات الطبقيه اقترنت « بايكولوجية » تركت أسوأ آثارها في ذلك التباين الصارخ بين حياة الريف حيث يغلب السواد المعدم من الشعب وبين المدينة حيث لاذت ببعض أحيائها في العادة الطبقة المستغنى ، بل بين اجزاء المدينة الواحدة حيث عاشت الرأسمالية مترفعة في حى منفصلة عن القوى العاملة الكادحة في بقية الاحياء .

قلع مارسخ أو علق في اذهان الناس ونفوسهم من مفاهيم ومعتقدات واتجاهات ونزعات متصلة بالطبقة . ان الطبقة ليست مجرد واقع او حالة اجتماعية او محصلة عوامل موضوعية - مثل الدخل والتوظيف او المهنة واسلوب المعيشة ، والمكانة او السلطة . انما هى كذلك تصور وحالة نفسية وجماع عوامل ذاتية داخل الافراد انفسهم الذين يعيشون في نظام طبقى وينمون في رحابه مثلما ينمو هو في رحابهم . ولقد عاش الناس عندنا في ظل طبقة عقيمة حينما من الدهر ، وتشربت عقولهم ونفوسهم تصورات واتجاهات ومعتقدات يتحتم العمل على ازالتها في نفس الوقت الذى تبدل فيه الجهود لتغيير واقع الاوضاع الطبقيه بعواملها الموضوعية . وبدون ازالة تلك التصورات والاتجاهات والمعتقدات تذوب الفوارق بين الطبقات دون أن تذوب من نفوس الناس انفسهم .

تنمية مفاهيم وقيم ودوافع جديدة تحل محل القديم الذى نما في ظل الطبقة ، وتخدم اتجاه تذويب الفوارق بين الطبقات وتدعمه ، فعملية تذويب الفوارق بين الطبقات اذ تسقط « النظام القديم » وتقلع ما رسخ او علق في اذهان الناس ونفوسهم من مفاهيم ومعتقدات ونزعات طبقية تتجه في نفس الوقت الى بناء جديد من العلاقات الاجتماعية الذى تحكمه قيم ومفاهيم واتجاهات ودوافع جديدة . وبدون هذا الجانب البنائى في تذويب الفوارق بين الطبقات يتحرر المجتمع من قديمه ليسير الى فراغ .

ولقد حرص الميثاق على ان يؤكد هذا الجانب البناء ، اذ اردف يقول بعد اشارته الى تذويب الفوارق بين الطبقات في الباب الاول - « ان الشعب المصرى .. مصر على ان يستخلص للمجتمع الجديد الذى يتطلع اليه علاقات جديدة تقوم على قيم ختية وتعبر عنها ثقافة وطنية جديدة . »

اتخاذ التدابير للحياولة دون الانحرافات التى تؤدي الى خلق طبقة جديدة ذلك ان من اخطر ما يتهدد عملية تذويب الفوارق بين الطبقات ويفسد عليها اهدافها الكبيرة ان يفسح انهيار النظام الطبقي القديم المجال لقيام

أوضاع طبقية جديدة بفعل بعض المنحرفين أو «اللاواعين» . ومن أجل هذا حذر الميثاق من خطر التردى في هذا الانحراف فنبه على القيادات الجديدة ألا تترك نفسها لخطأ وهما بشأن التعقيدات المكتبية والإدارية فـ «تصبح» طبقة عازلة تحول دون تدفق العمل الثورى وتجمد وصول نتائجه عن الجماهير التى تحتاج إليه . كذلك ألزم هذه القيادات بأن «تعى دورها الاجتماعى» حيث «أن أخطر ما يمكن أن يتعرض له فى هذه المرحلة هو أن تنحرف متصورة أنها تمثل طبقة جديدة حلت محل الطبقة القديمة وانتقلت إليها امتيازاتها» .

التخطيط الاشتراكى ، فالتخطيط العلمى الشامل الذى يستهدى مبادئ الكفاية والعبدل خير ضمان لسير العمليات المتعددة المتشابهة السابقة فى وجهتها الصحيحة نحو تذويب الفوارق بين الطبقات وما يتصل بها من أهداف نبيلة . وبدون هذا التخطيط وما يتصل به من متابعة وتقييم تتعرض التجربة - تجربة تذويب الفوارق بين الطبقات لخطر جسيمة

تنمية وسائل العمل الديمقراطى التى تكفل تذويب الفوارق بين الطبقات فى مجتمعنا . فشرط «السلمية» فى هذا التذويب يقتضى العمل الديمقراطى المتكامل الأطراف . ومن هنا تظهر أهمية الاتحاد الاشتراكى العربى الممثل لقوى الشعب العاملة ، والتنظيمات التعاونية والنقابية ، وحرية النقد الذاتى ، والقيادة الجماعية ، وحرية الصحافة وحرية الاجتماع وحرية المناقشة ، وكلها منصوص عليها فى الميثاق .

دور التربية فى تذويب الفوارق بين الطبقات

يتضح مما تقدم أن التذويب السلمى للفوارق بين الطبقات فى مجتمعنا امر أكثر من مجرد عملية اقتصادية بالمعنى الحرفى ، يتم فيها تقليم أظافر الاقطاع ورأس المال المستغلين ، والحد من نشاطهما الانانى الطبقي ، وأكثر من مجرد توفير فرص العمل لسواد الشعب وزيادة دخول هذا السواد وضمان الامن والطمانينة لهم على مستقبلهم . إنما تذويب الفوارق بين الطبقات عملية ثقافية شاملة - او بعبارة أدق عملية تغيير ثقافى كبير - بكل ما تحمله كلمة الثقافة من معنى ، الا وهو طريقة حياة جماعة من الجماعات او مجتمع من المجتمعات بما فيها من جوانب مادية واجتماعية وفكرية وعقائدية ، أى بما فيها من أدوات ومنتجات ونظم واتجاهات وقيم ومبادئ وافكار وحقائق .

وفى كل الاحوال نجد للتربية ، وبخاصة التربية النظامية وهى ما نقصده عادة بالتعليم ، دورا أساسيا فى تحقيق هذا التذويب وتوجيهه .

والواقع أن التربية - ونقصد هنا تربية معينة ذات طبيعة معينة كما

سترى تقطع جميع العمليات السابقة التي اوردناها عن التدوين ، طولا وعرضا . وبدون فعل هذه الترتيبية تفقد تلك العمليات مكونا بل مقوما أساسيا من مكونات أو مقومات تحقيقها واستمرارها في الاتجاه المرغوب فيه فتوفر فرص العمل لسواد الشعب ، وزيادة دخول أفراد ، وضمان الطمانينة على مستقبلهم ، مع تقليص أظافر الاقطاع ورأس المال المستغلين والحد من نشاطهما الاناني الطبقي لا يعنى مجرد الاخلاص من الفنى واعطاء الفقير ، ولا يعنى مجرد زيادة ما يدخل جيب الفرد العادى من مال وما يخرج منه مستهلكا ومدخرا ، ولا يعنى ان توفر العمل - أى عمل - للأفراد ، ولا يعنى مجرد صياغة قوانين تحفظ للعامل على أى مستوى وفى أى مجال حقوقه وتؤمنه ضد المرض والعجز والشيخوخة . انما معناه كذلك زيادة الكفاية الفنية للفرد ورفع مستوى مهارته ، وجعله أقدر على العمل المثمر مع تطوير العمل نفسه ليتفق مع خصائص الاقتصاد الحديث ومع كرامة المواطن فى النصف الثانى من القرن العشرين ، وكذلك معناه زيادة قدرة الانسان على الاستمرار فى عمله المتطور ونموه المهنى فيه ، حتى اذا أصابه المرض أو العجز أو الشيخوخة ترك عملا ناميا ليحصل على كل عوامل الأمن والتأمين والاطمئنان . وأكثر من هذا معناه تنمية كفاية هذا الفرد انسانيا واجتماعيا على مبادئ الاشتراكية العربية وقيمها بحيث يكون أقدر على التعاون المثمر مع غيره من أجل مصلحة الجماعة ، وأكثر تقديرا للعمل وتقديسا له وحرصا عليه ، وأكثر وعيا بأهداف الأمة وامالها بعد الميثاق ، وأكثر تعبيرا فى علاقاته وتصرفاته عن المواطنة الحقبة التى ينشدها العهد الجديد ، متنبها على الدوام لما عساه يحدث من انحرافات فى نفسه وفى غيره فيدراها .

وأى وسيلة غير التربية والتعليم تخلق كل هذه المواصفات فى الفرد ؟ أو ليست التربية والتعليم - مشروطان بشروط معينة ومزودان بإمكانيات معينة - هما القادران على خلق الكفاية الفنية والانسانية والاجتماعية فى الافراد ، وعلى تجديد العمل وتفديته بمزيد من العلم ، وعلى تمكين الفرد فى كل الأحوال من النمو فى مهنته والتطور مع مطالب العمل المتجددة ؟

وأهمية التعليم ليست باقل من هذا فى سائر العمليات المتضمنة فى التدوين ، فاعادة توزيع مراكز القوة فى المجتمع بعد تصفية الاقطاع والرجعية ورأس المال المستغل معناه قيام التعليم وما يتصل به من علم وظيفى بدوره الفعال فى توفير الطاقات البشرية القادرة على العمل الإيجابى البناء وعلى ان تكون بحكم هذا العمل منبع قوة فى المجتمع ، وكذلك فى تسليح المواطنين جميعا بالوعى الذى يكفل عدالة توزيع القوة والسلطة وضمئها فى يد الشعب بالفعل .

والاخلاص بأسباب العلم والتكنولوجيا فى حياتنا لا يمكن أن يكون بالسرعة

والاستمرار والابتكار المرجو الا اذا اسهم التعليم بدوره الجدى فى اعداد ما يكفى من الخبراء والعلماء والفنيين فى شتى التخصصات والمجالات ، والا اذا شجع التعليم ، بل تمثل ، روح البحث والابتكار وتحولت مستوياته العليا الى مراكز لبحث والابتكار .

ومحو عوامل الصدفة فى تقرير مراكز الافراد وامكانهم فى المجتمع لا يحققه او يضمه بصورة سليمة دائمة الا التعليم ، فبالعليم يتم الكشف عن قدرات الافراد وتوجيهها وتنميتها الى اقصى درجة ممكنة ، ويقدر ما تصل اليه قدرات الافراد تكون مراكزهم وامكانهم فى المجتمع .

ورفع المستوى الحضارى للقرية ولبعض احياء المدينة معناه اعطاء اهل هذه القرية والاحياء بالمدينة حقهم - بل أكثر من حقهم مقابل ما اصاب هذا الحق من اهمال فى الماضى - من الخدمات ، واهمها الخدمات الثقفية والتعليمية حتى يكونوا اقدر على النمو واكثر استجابة لمشروعات النهوض الاجتماعى والاقتصادى والسياسى فى القرية والمدينة .

وقل ما رسخ او علق فى اذهان الناس ونفوسهم من مفاهيم ومعتقدات واتجاهات ونزعات متصلة بالطبقة ، وتنمية اخرى تخدم المطلب الجديد فى التدويب - هذا القطع وهذه التنمية من صميم عملية التربية والتعليم ومسؤولياتهما .

بل ان التربية والتعليم خير الضمانات للحيلولة دون حدوث الانحرافات التى تؤدى الى خلق طبقة جديدة ، وذلك بما يفرسانه فى الاجيال الناشئة وبما يعيدان خلقه فى الكبار من خصائص وخصال تحفظ ولاءهم السليم للنظام الجديد ، وتربطهم به عن ايمان ، وتجعلهم ايقاظا على بصيرة ضد انحرافات النفس وانحرافات الآخرين ، مزودين بالمهارات التى تكفل الحيلولة دون الانحرافات .

ثم ان صلة التعليم بالتخطيط الاشتراكى وثيقة معروفة . فالتعليم ، فضلا عن كونه أداة خلق المخطط الاشتراكى الكفاء ، قطاع أساسى من قطاعات التخطيط الاشتراكى الشامل وجزء لا يتجزأ منه ، كما انه مصدر تزويد الخطة الشاملة بالطاقات الانسانية القادرة التى تكفل تحقيقها الى واقع .

وأخيرا ان التعليم وسيلة الوسائل للعمل الديمقراطى ، فبه يمكن تزويد الفرد بالمهارات اللازمة لممارسة الديمقراطية السليمة من قدرة على النقد السليم والنقد الذاتى واحترام الآخرين وآرائهم ، وتقدير للفرد فى ذاته وتحرية وحسن استخدامها ، واعمال لتفكير اعلمى فى بحث المشكلات ، وتحمل

للمسؤولية ، وحرص على التعاون من أجل مصلحة الجماعة ، الى اخر ما نعرفه من ضروب المهارات التي بدونها يصبح العمل الديمقراطي شكلا وتصبح الديمقراطية اسما .

وهكذا تبدو أهمية التربية وأهمية التعليم بخاصة ، في تدوير الفوارق بين الطبقات من المسلمات .

المطالب الملحة على عاتق التعليم والمواصفات اللازمة فيه للاضطلاع بدوره في التدوير :

لكن الصعوبة — او « مربط الفرس » — ليست في مجرد التعرف على أهمية التعليم في تدوير الفوارق بين الطبقات ، وانما هي في تحديد مواصفات التعليم الذي يقدر على الاسهام — بالفعل وبالدرجة المرجوة والتي يمكن أن تكون — في هذا التدوير . وهذا يردنا الى ما سبق ان قدمناه من ان التعليم لابد من أن تقوم عليه تحفظات وتتوافر له كفايات وامكانيات وظروف معينة حتى يصبح قادرا على احداث التغير في اتجاه اجتماعي بعينه

وتحديد المواصفات — او رسم التصميم الفكري للتعليم الذي يقدر على الاسهام الفعّال في تدوير الفوارق بين الطبقات عنلنا يمكن ان نتوصل اليه اذا دققنا النظر في التحليل الذي قدمناه عن تدوير الفوارق بين الطبقات ، وحددنا مطالب هذا التدوير في التعليم ، وترجمنا هذه المطالب الى عناصر وعالجناها بمزيد من التفصيل .

وفيما يلي ست مطالب — او نقاط رئيسية — تنبع من عمليات التدوير التي قلناها وتمثل الزوايا المختلفة لموضوع :

أولاً : ان تدوير الفوارق بين الطبقات من حيث كونه عملية خلق تكافؤ اقتصادي بين المواطنين وتحسين الاحوال المعيشية لسواد الشعب ، ومن حيث كونه اعادة توزيع عادل لمراكز القوة في المجتمع ، ومن حيث كونه احلالا لشروط الكفاية والجدارة — بدلا من عوامل الصدفة — في تقرير مراكز الافراد وتقدير مكنتاتهم الاجتماعية يتطلب من التعليم ان يتحقق فيه مبدأ تكافؤ الفرص بالمفهوم الاشتراكي .

وهنا يقتضينا الامر ان نضع بعض النقاط فوق الحروف على مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية . فنقول ان هذا المبدأ لا يستند الى مجرد اعتبارات انسانية وديموقراطية ، وانما هو كذلك ضرورة اقتصادية في انصر الحديث . ذلك ان اعطاء كل فرد فرصة التعليم ، وفرصة التعليم التي اقصى درجة ممكنة بالقياس الى امكانيات هذا الفرد وقدراته ، معناه

استخراج طاقات هذا الفرد وتثميرها على احسن درجة ممكنة لصالح نفسه وصالح الجماعة التي يعيش فيها . وتضييع الفرصة او جزء منها على الفرد معناه الوقوف بطاقات الفرد عند حد هو دون ما يمكن ان يكون عليه ، وتعطيل لطاقات هذا الفرد او جزء منها في العمل كما ينبغي ان يكون .

ومن ثم فان عدم تعليم سواد الشعب الى ما بعد المرحلة الابتدائية - مثلا - مهما بدا من ظروف صعبة ومن مستحيلات ، معناه خسارة اقتصادية على الدولة - وهي خسارة اقتصادية كبيرة في عصر العلم والتكنولوجيا ، وفي عصر العمالة « الماهرة » . وكذلك ان تضيق نطاق التعليم فوق الابتدائي ، مرحلة بعد اخرى - مهما كانت الظروف والصعوبات كذلك ، معناه ضياع جزء هام من الطاقات الممكنة للبلاد .

لكن التعليم من ناحية اخرى مطالب وهو يحقق مبدأ تكافؤ الفرص بان يكون اقتصاديا ، بمعنى ان يكون من حيث الجودة والوجهة مؤديا بأفراذه الى احسن المنافع . ومن ثم يجب ان تنتفى عنه صفة الدراسات النظرية البحتة (اللهم الا في مستويات من التخصص معينة ، وهذه المستويات على كل حال تخدم اغراضا معينة) والبعد عن الاتصال بالحياة وبدون هذا يكون التعليم خسارة اقتصادية بمقدار .

وتكافؤ الفرص التعليمية مبدأ تنادى به الديموقراطية الرأسمالية - ديموقراطيات الغرب ، بل انه من المبادئ التي تشدقت بها بلادنا تحت واجهة الديموقراطية المزيفة - ديموقراطية الرجعية في الماضي ، وهو في نفس الوقت مبدأ تحرص عليه الاشتراكية - او الاشتراكيات - الآن وتلتزمه . فما الفرق بين مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية في الاطار الاشتراكي وبين سميته في الاطارات الاخرى ؟

(١) ان تكافؤ الفرص في التعليم في الاطار الاشتراكي يقتضي ان يسبقه وينصاحبه تكافؤ او تقارب على الاقل في الفرص الاقتصادية والاجتماعية التي تتوافر لنشر معشلة في احوالهم الاسرية . ان تكافؤ الفرص التعليمية هنا ليس معناه مجرد فتح ابواب التعليم على مصاريعه بالمجان لجميع افراد الشعب دون اعتبار لاحوال هؤلاء الافراد الاسرية المتباينة وبصرف النظر عما هم عليه سلفا من فروق - تباعج حد الصراخة - في المستوى الاقتصادي والاجتماعي . وانما معناه انه في الوقت الذي تفتح فيه ابواب التعليم على مصاريعها بالمجان لجميع الافراد يكون هؤلاء الافراد متكافئين ولو بمقدار في ظروفهم الاجتماعية والاقتصادية وتكون هذه الظروف

بالحد الذي لا يسمح بضياح فرصة التعليم على أحد أو تهديدها أو التأثير فيها بسوء .

أن تكافؤ الفرص التعليمية في حد ذاته - أي بصرف النظر عن تكافؤ الفرص الاجتماعية والاقتصادية للذين يتقدمون للتعليم - لا يمكن أن يكون تكافؤ فرص تعليمية حقيقية . إذ أن البدايات التي يبدأ من عندها الأفراد تعليمهم لن تكون متكافئة ، كما أن ظروفهم التعليمية - التي سوف ترتبط بأحوالهم المعيشية - لن تكون متكافئة كذلك . وهذا هو ما يحدث في الدول الرأسمالية واطبقية بعد جعلها التعليم الزاميا وبالجان أطول مدة ممكنة .

(ب) أن تكافؤ الفرص التعليمية في الاطار الاشتراكي يقوم على مسلم أو إيمان بشأن الطبيعة الانسانية مختلف عن المسلم أو الإيمان القائم في الدول الرأسمالية . فالاشتراكية إذ تعترف بحق الفرد في النمو الى أقصى ما تؤهله له امكانياته ومواهبه لا تسلم مثل الرأسمالية بان هذه الامكانيات والمواهب فطرية ومحددة سلفا ، ومن ثم فان الآباء يورثونها للأبناء مثلما يورثون ثرواتهم المادية . الاشتراكية تؤمن بان امكانيات الفرد ومواهبه يمكن استخراجها وتنميتها الى أقصى درجة ممكنة بفضل الظروف وبفعل البيئة التي نعدها للفرد . انها تؤمن بانه ليس مستحيلا ان نجعل كائنا من كان ذكيا عظيما اذا هيأنا له الظروف وهيأنا له فرصة الحياة والتفاعل التي تجعله ذكيا عظيما بالفعل . ومن ثم فان الاشتراكية في تبنيتها لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية لا تعمل كثيرا على أصل العقل والذكاء ومقدارهما عند مولد الفرد وقبل مولده ، وانما تعتمد أساسا على متهيئه من ظروف تمكن الفرد من التفاعل الايجابي الذكي على النحو الذي يؤدي به الى النمو الى أقصى درجة ممكنة بالقياس الى الظروف التي اتاحت له . وبعبارة أخرى ان تكافؤ الفرص التعليمية في اطار الاشتراكية معناه تحسين جودة التعليم الى أقصى درجة ممكنة بالنسبة لكل فرد ، وليس اعطاء كل فرد تعليما يتناسب مع حكم سلفى نهائى عن امكانيات هذا الفرد وقدراته .

(ج) ان تكافؤ الفرص التعليمية في الاطار الاشتراكي لا يعنى ان يترك الفرد وحظه وظروفه بعد انتهائه من تعليمه النظامى - كما هو الحال في الاطار الرأسمالى . وانما معناه ضمان مستقبل هذا الفرد بعد تخرجه واحلاله المحل او المكان اللائق بما وصل اليه من كفاية تعليمية في المجتمع الذي يوجد فيه والسماح له بالحركة الى أعلى بقدر ما يثبت من أهلية وجدارة ، وليس بناء على غنى أسرته او عزافتها ، أو بناء على انتهازيته او انتهازية المجتمع ذاته . ومعنى

هذا ان المدرسة ونظام التعليم في الاطار الاشتراكي مطالبان بالخروج عن حدود وظائفهما التقليدية - وهى مجرد تخريج المتعلمين - بحيث يستكشفان آفاق العمل ويعينان الخريجين على الحصول على العمل المناسب بل ويشهمان في تقديم اكفا الخريجين الى المجتمع . كما ان المجتمع مطالب في تنظيماته بدوره ان يختار للمراكز اكفا العناصر من حيث المؤهل والخبرة وان يكون حريصا على الاتصال بالمدرس وتنمية علاقات مع النظام التعليمى حتى يتعرف على اجود العناصر اللازمة للعمل فيه .

وبهذه التحفظات الثلاثة على مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية والتزام التعليم لها يمكننا ان نقول ان هذا التعليم يمكنه ان يسد مطالب تدوير انفوارق بين الطبقات في خلق التكافؤ الاقتصادى بين المواطنين واعادة التوزيع العادل لمراكز القوة في المجتمع ، ومحو عوامل الصدفة واحلال شروط الجدارة والكفاية بدلا منها .

ثم ان مبدأ تكافؤ الفرص الذى ينبغى ان يتحقق في التعليم لا يعنى مجرد توفير الدولة فرص التعليم على اوسع نطاق وعلى اطول مدة ممكنة لابنائها - اى مجرد جعل التعليم طولا وعرضا بالمجان والتوسع فيه بحيث ينتظم في معظم مراحله جميع ابناء الدولة . وانما معناه كذلك ، وفي نفس الوقت توفير التوجيه (١) التعليمى والتوجيه المهنى لهؤلاء الابناء طوال مدة تعليمهم . ان تكافؤ الفرص التعليمية يفقد مقوما أساسيا من مقوماته اذا لم تتوافر للتعليم على شتى مراحله ((الضمانات التوجيهية)) اللازمة للكشف عن مواهب الافراد والتعرف على مشكلاتهم ومساعدتهم على حسن اختيار نوع التعليم الذى يناسبهم وكذلك على تهيئة انفسهم لتقبل المهنة التى سيخرجون اليها .

ثم ان تكافؤ الفرص التعليمية معناه كذلك وجوب توافر شرط المرونة في نظام التعليم بحيث تزول منه تلك الفواصل والحواجز المنيعة الجامدة التى تجعل لونا من التعليم او طريقا تعليميا مستعصيا على بعض ابناء الامة لانهم ساروا في طريق آخر مواز له ، حتى لو برهنوا على جدارتهم بذلك التعليم (ومن قبيل ذلك تلك الحواجز والتقسيمات التقليدية للتعليم الاعدادى والثانوى الى انواع منفصلة لا تجيز لواحد فيها ان ينتقل من نوع الى نوع .)

واخيرا ان مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية وتطبيقه كمطلب على التعليم لتدوير الفوارق بين الطبقات يستلزم ان يقصر البعد بين الحد الذى ينتهى عنده تعليم سواد الشعب والحد الذى ينتهى عنده تعليم الصفوة من ابناء الشعب . بعبارة اخرى ان المسافة بين نهاية التعليم الالزامى وبين نهاية

(١) التوجيه هنا بمعنى Guidance

التعليم العالي ينبغي ألا تكون واسعة على نحو يؤدي إلى استمرار هوة كبيرة بين سواد الشعب وصفوته المتعلمة - أي بين العامل العادي والخبير أو الإخصائي « المثقف » . وليس معنى هذا الهبوط بحدود التعليم العالي لتقرب من حدود التعليم الإلزامي أيا كانت ، وإنما معناه الارتقاء بمدة التعليم الإلزامي مع التوسع في فرص التعليم بعد ذلك حتى يكون نظام التعليم بالفعل أداة تذويب الفوارق بين الطبقات .

كذلك يستلزم مبدأ تكافؤ الفرص أن يكون التعليم العام « عاما » بكل ما تحمله الكلمة من معنى ، بحيث لا يسمح بقيام تعليم « خاص » يوازيه . أن التعليم الخاص بمصروفاته التي هو عليها في كثير من مدارسها واجتذابه نفرا من القادرين ماديا - استمرار ، ولو بمقدار لاتجاهات طبقية ، قد لا تظهر خطورة نتائجه إلا في المستقبل ، وأن بدا الآن لازما بحكم أسهامه في التخفيف من مشكلة عدم القدرة على التوسع في التعليم بالدرجة المرجوة .

تلك بعض أبعاد تكافؤ الفرص التعليمية كما ينبغي أن تتحقق للتعليم عندنا كشرط لتذويب الفوارق بين الطبقات بالمعنى الذي قدمناه .

والآن ننتقل إلى جانب آخر من جوانب هذا التذويب لنرى مطالبه بالمثل على التعليم .

ثانيا : أن التذويب من حيث كونه عملية أخذ بأسباب العلم والتكنولوجيا في حياتنا - بأسرع ما يمكن وعلى أوسع نطاق وأصفهه - ومن حيث كونه عملية إلغاء الحواجز التقليدية بين العلم والعمل بحيث يكون العمل متشريا للعلم والعلم متصلا بالعمل - أن التذويب بهذا المعنى يتطلب من التعليم ما يأتي :

١ - أن يكون من حيث محتواه ذا قيمة عملية في الحياة بحيث تكون حقائقه التي يقدمها لطلاب أدوات لاقاء الاضواء على مشكلات اجتماعية وتفسيرها أو قابضة لتطبيق الثمر في المجتمعات التي يوجدون فيها .

٢ - أن يكون في مستواه العام (الابتدائي والاعدادي والثانوي) حريصا على أن ينمي في التلاميذ التفكير العلمي وأن يزودهم ببعض مهارات البحث العلمي وتطبيقاته .

٣ - أن يكون في مستواه العام شاملا أو موحدا بحيث لا يجعل الدراسات العملية في جانب والدراسات العلمية والنظرية في جانب آخر أو يفصل التعليم الأكاديمي العام عن التعليم الفني .

٤ - أن يكون في مستواه العالي معنيا اشد العناية بدراسة العلوم ذات النفع المباشر في الحياة حريصا على توجيه دراساته العلمية لخدمة المجتمع مجتهدا في جعل مؤسساته مراكز للبحث ناهضة في تخريج الباحثين

ثالثا : أن تدويب الفوارق بين الطبقات من حيث كونه جهدا مقصودا لرفع المستوى الحضاري لقرية ولبعض احياء المدينة يلقي المطالب الاتية على التعليم :

١ - أن يتوافر التعليم بمؤسساته على المستويات المختلفة في الريف والاقاليم بحيث لا يكون هناك تحيز في الخدمات التعليمية عن قصد أو غير قصد للمدن أكثر من الريف ، وللعاصمة أكثر من الاقاليم . ومثل هذا يقال عن قطاعات المدينة الواحدة .

٢ - أن يكون التعليم في الريف « وظيفيا » متصلا بالحياة فيه بحيث يؤدي بمن يردده الى أن يكونوا مواطنين قادرين بالفعل على النهوض بالمجتمع الريفي من شتى النواحي الاجتماعية والاقتصادية والسياسية وبعبارة أخرى أن التعليم في الريف ينبغي أن يخرج عن صفته التقليدية التي تتمثل اما في تخريج افراد يرتدون الى الريف دون تغير أو قدرة على التغير تذكر واما في تخريج افراد يناون جميعا بدراساتهم عن الريف فلا يرتدون اليه مصلحين أو اذا عاشوا فيه مرة أخرى كانوا مترفعين أو منعزلين .

٣ - أن التعليم في الريف وفي بعض احياء المدن بل في المدن كلها ينبغي أن يضطلع بدوره في النهوض المباشر بالبيئة وتوعية أهلها ، فتخرج مؤسساته التعليمية عن حدود وظائفها التقليدية في تعليم الصغار بحيث تتناول الكبار - عن طريق التعليم الشكلي وغير الشكلي - بالتنمية وإعادة التربية وتسهم بطريق مباشر - من باب التربية بالطبع - في مشروعات النهوض بالريف والمدينة .

رابعا : أن تدويب الفوارق بين الطبقات من حيث كونه عملية قلع لما رسخ أو علق في أذهان الناس ونفوسهم من مفاهيم وافكار ومعتقدات واتجاهات ونزعات متصلة بالطبقة وتنمية أخرى جديدة تخدم الاتجاه الجديد في التدويب - هذا التدويب يستلزم من التعليم مطلبين هما :

١ - أن تعاد صياغة المناهج ويعاد النظر في طرق التدريس ويعاد تنظيم المجتمع المدرسي على نحو يؤدي الى تحرير عقول التلاميذ والمدرسين كذلك ، من تصورات الماضي وحقائقه ومعتقداته البالية ، ويكشف عن الآثار المدمرة للتقليدية على مر العصور ، وينمي في نفس الوقت مفاهيم وافكار ومعتقدات ودوافع جديدة في انشاء .

وقد حوى الميثاق الوطني - باعتباره دليلا للعمل ومصمما

للبناء : كثيرا من القيم والاتجاهات والمفاهيم الجديدة التي ينبثق عليها تسيج العلاقات في المجتمع الجديد والتي يمكن ان تراعيها المناهج وطرق التدريس وتنظيمات المجتمع المدرسي . ونذكر منها على سبيل المثال لا الحصر :

- ان الانسان قادر على اعادة صياغة حياته من جديد وفق امانيه ، وان الجماهير قادرة على فرض ارادتها على الحياة .
- العمل شرف . والعمل حق . والعمل واجب . والعمل حياة .
- العمل الانساني الخلاق هو الوسيلة الوحيدة امام المجتمع لكي يحقق اهدافه .
- المبادرة الفردية ينبغي ان تقوم على العمل لا الانتهاز وعلى المخاطرة لا الاحتكار .
- ان التقدم الذاتي في جوهره اعظم انواع الدفاع عن النفس .
- المنطق الثوري والعمل المبدع الرائع - لا المنطق التقليدي وما يتصل به من طرق المساومات والحلول الوسطى والتفكير الاصلاحى الصادر عن الاخذ والتبرع هو سبيل نهضتنا .
- الحرية وحدها هي القادرة على تحريك الانسان الى ملاحقة التقدم وعلى دفعه .
- ان الحرية للوطن وللمواطن تتوافر قبل كل شيء بالسلام القائم على العدل .
- ان الانتاج كنه للمجتمع في خدمته ولتحقيق سعادته ولتأمين الرفاهية لكل فرد فيه .
- العلم هو السلاح الذي يحقق النصر الثوري .
- بالتخطيط نتأكد ان الثورة عملية بناء المستقبل .
- اذا كانت الاسس المادية لتنظيم التقدم ضرورية ولازمة ، فان الحوافز الروحية والمعنوية هي وحدها القادرة على منح هذا التقدم انبل المثل العليا واشرف الغايات والمقاصد .

٢ - ان تضطلع المدرسة بدورها في توعية الكبار حولها بالافكار والمفاهيم والمبادئ والاتجاهات والقيم الجديدة وان تعمل باساليبها التربوية المختلفة على مساعدة هؤلاء الكبار على تغيير مفاهيمهم وافكارهم واتجاهاتهم وقيمهم القديمة التي لا تتماشى مع الجديد المرغوب فيه

كذلك أصبح مطلوبا الى التعليم خصوصا في مستوياته التي تعسد القيادات المختلفة ان ينهض بدور حيوى في تزويد افرادة بالصفات والمهارات التي تحول بينهم وبين ان يكونوا انتهازيين او طبقة ادارية عازلة او اصحاب قطاعات طبقية . ومعنى هذا عدم اقتصار التعليم في كل مرحلة على الجوانب الفنية ، وانما امتداده الى النواحي الانسانية والدراسات الاجتماعية المفيدة

خامساً : ان تذويب الفوارق بين الطبقات من حيث كونه عملية مقصودة - او ينبغي ان تكون مقصودة - تتم وفق تخطيط اشتراكي وتهدف الى تحقيق الخير لجموع الشعب وتوفير حياة الرفاهية لهم يتطلب من التعليم ان يكون تخطيطه محكماً يراعى القيم التي يقوم عليها التذويب ، ويتصل بحاجات التذويب الملحة ، ويكون بحيث يؤدي الى صهر افراد المجتمع في وحدة متكاملة اساسها العدل والكفاية . ومعنى هذا ان يسأل التخطيط للتعليم نفسه على الدوام كلما شرع في رسم خط أو اتجاه وكئنا اتجه الى اتخاذ قرار : هل هذا الخط أو القرار يسهم في تذويب الفوارق بين الطبقات ؟

سادساً : و أخيراً ان التذويب من حيث كونه عملية سلمية تتم بالعمل الديموقراطي يتطلب من التعليم ان يزود من فيه ومن حوله بمهارات العمل الديموقراطي ومستلزماته . وهذا يعنى ان تكون ادارة المدرسة ديموقراطية وعلاقات المدرسة ببيئة قائمة على اسس ديموقراطية سليمة .

هذه هي مطالب تذويب الفوارق بين الطبقات على التعليم ، وهذا هو التصميم الفكرى للتعليم في مجتمع تذوب فيه الفوارق بين الطبقات . ومنها يتضح ان التعليم من حيث الشكل والمحتوى والوجهة والعلاقات بما حوله ومن حوله ينبغي ان يتوافر فيه كفايات ليصبح قادراً على الاسهام في التذويب بالفعل .

غير ان هذه الصفات والكيفيات تستلزم بدورها امكانيات مادية وبشرية لابد من عمل حساب لها في التصميم الفكرى الجديد للتعليم ومطالبه . فتكافؤ الفرص في التعليم بالابعاد اتى حددناها ، وتفسير التعليم في الريف على المستوى الذى ننشده ، وزيادة جودة التعليم في جملته ، كل هذا يحتاج ولاشك الى امور ضخمة ترفع نفقات التعليم بدرجة كبيرة . والاعباء الجديدة التى يكشف عنها التحليل السابق بالنسبة للمدرس داخل المدرسة وخارجها تستوجب بدورها إعادة النظر في مستوى كفايته وفي مفهوم نصابه ومحتواه ، وفي نظام مرتباته وترقيته . وقيام المعاهد العليا والكليات بدورها الطليعى في البحث العلمى المثمر وفي تخرج الاختصاصيين والخبراء الكافين الاكفاء يتطلب كذلك الاموال والمباني والمعدات والكفايات العلمية . وهكذا .

وقد يبدو توفير هذه الامكانيات المادية والبشرية مستحيلاً ، لكن هذه الطبقات ضرورة ملحة يقررها الميثاق . ومن ثم وجب التفكير الجدى في حلول لهذا الذى يبدو مستحيلاً على التعليم ، ووجب التخطيط لتحويل هذا المستحيل الى ممكن . وحسبنا ان تؤكد ما ورد في الميثاق من ان

« التخطيط » ينبغي ان يكون عملية خلق علمى منظم يجيب على جميع التحديات التى تواجه مجتمعنا ، فهو ليس مجرد عملية حساب الممكن لكنه عملية تحقيق الامل » .

تقويم الاوضاع التعليمية عندنا فى ضوء مطالب تذويب الفوارق بين الطبقات

لا شك ان التعليم فى بلادنا قد خطا خلال السنوات العشر السابقة لميثاق خطوات كبيرة الى الامام ، وكلها تعبر عن ارادة الثورة الصادقة فى التغيير وفعلها الايجابى فى النهوض والبناء . وليس المجال هنا عرض تفاصيل هذه الخطوات ، وحسب القارئ - اذا شاء - ان يرجع الى التقارير الرسمية التى كتبت عن التعليم فى عصر الثورة ، بل ان يتجول من حوله ليرى يعينى رأسه ما احرزه التعليم من تقدم بالفعل فى بيئته وغيرها من البيئات . انما يكفى - ونحن بصدد تقويم الاوضاع التعليمية ان نشير ولو على سبيل المثال لا الحصر - لى اهم ما حققه التعليم فى عشر سنوات .

اننا مدينون فى الواقع للسنوات العشر الماضية بتوحيد فعلى للتعليم فى المرحلة الاولى ، بعد ان كان متصدعا الى تعليم اولى وتعليم ابتدائى ، كما اننا مدينون لها بتقريب الشقة بين معاهد الازهر وبين مدارس التعليم العام . ثم بين هذه وبين التعليم الاجنبى الخاص - الامر الذى يدعونا الى القول بأنه فى هذه السنوات أصبح عندنا بحق نظام قومى موحد للتعليم .

كذلك ندين لهذه السنوات بتنظيم التعليم العام الى مراحله الثلاث الابتدائية والاعدادية والثانوية ، وبزيادة الاهتمام بالتعليم الفنى ورفع مستواه ، وتنظيم المجتمع المدرسى واعادة رسم ادارة المدرسة ومديريات التعليم والوزارة على أسس اكثر ديموقراطية وفعالية .

ثم ندين لهذه السنوات أيضا بالتحسينات التى دخلت على مناهج الدراسة والكتب والمدرسية والوان النشاط المدرسى ونظام التفتيش وبرامج اعداد المعلمين وتدريبهم واساليب لتقويم والتوجيه .

وفضلا عن كل ما تقدم ندين لهذه السنوات بالتوسع الكبير الذى حدث فى التعليم فى مراحله المختلفة ، والذي حدث فى مقرراته المالية ، والارقام هنا ابلغ من الكلام للدلالة على ذلك :

ففى سنة ١٩٥٢/٥١ كان عندنا ٥٢.٢ مدرسة اولية وابتدائية رسمية (اكثرها غير صالح كمدرسة من حيث المبنى) بها ٨٦٦ر٩٢.٠ تلميذ وتلميذة ، فى حين انه فى سنة ١١٦٢/٦١ صار عندنا ٥٩٥٤ مدرسة رسمية (عدا الاقسام الملحقة) بها ٢٣٧٧ر٩.٩ تلميذا وتلميذة .

والمدارس الثانوية العامة الرسمية كانت ١٢١ مدرسة (عدا بعض الأقسام المنحلة) تضم ١٢١٤٨٦ ر ١٢١ سنة ١٩٥٢/٥١ في حين أنها ارتفعت إلى ٦٩٠ مدرسة اعدادية وثانوية عامة رسمية بها ٢٩٣٦٥٤ طالبا وطالبة سنة ١٩٦٢/٦١ .

وفي نفس الوقت زاد عدد المدارس الفنية والعملية من ٩٥ مدرسة (ابتدائية وثانوية) بها ٢٠٧٩٩ ر ٢٠ طالبا وطالبة سنة ١٩٥٢/٥١ إلى ٢١٩ مدرسة اعدادية وثانوية وفنية وعملية تضم ١١٨٣٧٥ ر ١١٨ طالبا وطالبة .

أما التعليم العالي فقد شهد بالمثل نموا كبيرا ، اذ بعد ان كان عدد طلاب كليات الجامعات ٣٥٧٤٧ ر ٣٥ سنة ١٩٥٢/٥١ صار ٩١٩٠٨ ر ٩١ سنة ١٩٦٢/٦١ ، وبعد ان كان عدد المعاهد العليا غير التابعة للجامعة تسعة تضم ١٥٢٠ طالبا وطالبة سنة ١٩٥٢/٥١ ارتفع في نفس المدة إلى ٣٦ معهدا تضم ١٧٧٣٢ ر ١٧ طالبا وطالبة . وهذا عدا مراكز التدريب المهني التي انشئت منذ سنة ١٩٥٦ وصار عدد طلابها ٥١٩٧ ر ٥١ سنة ١٩٦٢/٦١ .

ويقابل هذا التوسع في التعليم على شتى مستوياته زيادة كبيرة فيما رصدته الدولة له من أموال . فبعد ان كانت ميزانية التعليم ٢٨٧٦٣ ر ٢٨ جنيها سنة ١٩٥٢/٥١ ، ارتفعت إلى ٦٢٥٧٤ ر ٦٢ جنيها سنة ١٩٦٢/٦١ (يضاف إليها ما رصدته الوزارات الأخرى فسر وزارة التربية والتعليم للنواحي الثقافية والتربوية) .

غير ان هذا النمو والتقدم الذي حققه التعليم في السنوات العشر الأولى للثورة ينبغي الا يصرفنا عما حواه هذا التعليم بين طياته من عناصر ومواصفات هي في الواقع من رواسب الماضي وامتداده فينا ، ولئن كان منطقيا أو طبيعيا ان يحوى التعليم - بالجبر واللاوعي - هذه العناصر في تلك السنوات بحكم كونها مرحلة انتقال ، فانه من غير المنطقي أو الطبيعي ان تكتسب عليها بعد صدور الميثاق معنا بدء مرحلة جديدة في البناء أو إعادة البناء الاجتماعي وفق التصميم الذي حددته .

لقد حدد الميثاق الوطني ملامح المجتمع الجديد ورسم طريق البناء وطالب التعليم بالذات بان يراجع نفسه ويستجيب بحكم كونه أداة تكوين المواطن ، اذ يقول :

« ان المفاهيم الثورية الجديدة للديموقراطية السليمة لا بد لها ان تفرض نفسها على الحدود التي تؤثر في تكوين المواطن وفي مقدمتها التعليم . »

و « ... ان مناهج التعليم في جميع الفروع ينبغي ان تعاد دراستها لئلا يكون هدفها هو تمكين الانسان الفرد من القدرة على إعادة تشكيل الحياة »

. ولسنا هنا بصدد استعراض ما حواه الميثاق بطريق مباشر وغير مباشر من معان عن التعليم ، وإنما قصدنا بما آوردناه من نص الميثاق أن في تعليمنا قصورا ونقصا . والحق أن تعليمنا إذا قيس الى مطالب الميثاق واتجاهاته فيه اوجه قصور ونقص كثيرة . ومن واجب كل مهتم بهذا التعليم حريص على مستقبل الامة وفق الحدود التي رسمها الميثاق ، بل من حقه ، أن ينبه الى هذه الاوجه من القصور والنقص . ذلك انها وان كانت من رواسب الماضي الا انها قينا على كل حال ، واستمرارها في الحاضر والمستقبل من غير أن تكون متمشية مع اتجاهات الميثاق يؤدي ولا شك الى قصور تعليمنا عن سد مطالب الميثاق .

. وما دما بصدد الحديث عن تدويب الفوارق بين الطبقات ، فالتا سوف تعرض هنا ما تراه من قصور ونقص في تعليمنا من زاوية التدويب وعلى اساس ما قدمناه من مطالب لهذا التدويب على التعليم . والى القارىء بعض النقاط الرئيسية في هذا الشأن ، دون استغراق منا في التفاصيل او التطبيقات .

● ان تعليمنا من حيث الشكل والحدود ما زالت تسيطر عليه فكرة الهرم ، قاعدته عريضة رفيعة ووسطه آخذ في الضيق وقمته مفرطة في الضلالة من حيث الحجم ، بل انه اقرب في شكله وصورته الى زجاجة شديدة الانبعاج في قصر من اسفلها ، مفرطة الضيق في عنقها الطويل .

ان ما يقرب من ٨٠ ٪ من ابنائنا في التعليم على شتى المستويات لا يوجدون الا في المدرسة الابتدائية . اما العشرون في المائة الباقية — فموزعون على المدارس الاعدادية والثانوية بانواعها وعلى الكليات والمعاهد العليا وذلك بالنسب الآتية على وجه التقريب :

١٦٦ ٪ من مجموع ابنائنا في التعليم في المدارس الاعدادية العامة والعملية والفنية (رسمية وخاصة) .

٥٥ ٪ من مجموع ابنائنا في التعليم في المدارس الثانوية العامة والفنية والثانوية (رسمية وخاصة) .

٤٤ ٪ من مجموع ابنائنا في التعليم في معاهد وكليات التعليم العالي .

ويتصل بالشكل الذي قدمناه ان مدة الالتزام في تعليمنا قصيرة ، وقصيرة جدا بالقياس الى مطالب الميثاق واتجاهاته الجديدة في تدويب الفوارق بين الطبقات وغيرها . فهذه المدة لا تزيد عن ست سنوات ، وهي حيث يطبق الالتزام تتناول الطفل عادة بين السادسة والثانية عشرة ، وكلها سنوات يكون فيها الطفل قضا بل يخرج بعدها الطفل الى الحياة في معظم الاحوال « عيلا » بكل ما تحمله الكلمة من معنى .

ان هذه الاوضاع - وان كانت تتغير من حيث محتواها او اساسيات حمل
رواسب فكر واوضاع راسمالية طبقية في التعليم ، انها تؤدي الى استمرار
مجتمع يكون فيه البون شاسعا بين اقليته المتصلة بقاعدة التعليم واقلية
التي تمثل الصفوة وتتصل بالمرحل العالية في هذا التعليم ، وحتى لو
كانت هذه الاقلية نابعة في الاصل من الاوساط التي تنتمي اليها تلك
الاجلبية .

● تم ان تعليمنا على ما أصابه من توسع وعلى طول مجانينته التي تجاوزت
التعليم الثانوي الى المرحلة العالية ، لا يحقق الا بمقتدار شرط تكافؤ
الفرص - بالمعنى الذي حددناه للاطار الاشتراكي ولمجتمع تدويب الفوارق
بين الطبقات . ولاوضح هذه الحقيقة اقدم للقارئ ظهر صورة التعليم
ونظامه ، فلا أعرض كم من الافراد يتعلم ، وانما مقدار من يقصر تعليمنا
عن تعليمهم من أبناء المجتمع .

تدل نتائج احصاءات حديثة على ان اكثر من ٨٥ ٪ من ابناءنا في سن
التعليم الاعدادي خارج حدود هذا التعليم - اما محرومون منه او غير
واعين به .

وان ما يقرب من ١٠ ٪ من ابناءنا في سن المدرسة الثانوية خارج
جدران هذه المدرسة - اما محرومون من التعليم فيها او غير واعين
بالتعليم بها .

وان ما يزيد على ١٥ ٪ من شبابنا في سن التعليم العالي لا يدقون
طعم هذا التعليم .

بل ان احصاءات سنة ١٩٦٢/٦١ تورد ان اكثر من ٣٥ ٪ من الاطفال
بين السادسة والثانية عشر (ويقبلون باكثر من مليون ونصف مليون
طفل) من غير تعليم في المرحلة الابتدائية . صحيح ان الدولة خلال السنوات
العشر الماضية بذلت جهودا كبيرة من اجل التوسع في هذه المرحلة بحيث
ارتفعت نسبة الاطفال الذين يحصلون على هذا التعليم من ٤٣ ٪ تقريبا
سنة ١٩٥٢ الى ما يزيد عن ٦٣ ٪ تقريبا سنة ١٩٦٢ ، ثم صحيح ان الدولة
جادة في جعل التعليم الابتدائي ميسورا لكل طفل في اجل قريب ، لكن الامر
يحتاج الى مزيد من السرعة والدفع والى مزيد من الفكر والعمل الثوري
فيه .

● وبجانب ما تقدم ما زال التعليم يواقع في مجتمعنا متحيزا للمدينة
اكثر من القرية وللحاضرة اكثر من الاقاليم رغم الجهود التي بذلتها الدولة
خلال عشر سنوات الماضية للتخفيف من حدة هذا التحيز ، اذ تدل
احصاءات قريبة (١٩٦٠/٥٩) على ان المدينة يخصصها ١٢٠ - تلميذا في
المرحلة الاولى لكل ألف من السكان ، في حين ان الريف لا يخصص الا ٧٣

تلميذا فقط . وفي الوقت الذي يبلغ فيه عدد سكان المدن أقل من ربع سكان الجمهورية نجد فيها ٤٠.٥ ٪ من اجمالي عدد فصول المرحلة الاولى والثانية ٪ من اجمالي تلاميذها ، مقابل ٥٩.٥ ٪ من الفصول و ٥٥.٢ ٪ من التلاميذ في الريف . فاذا انتقلنا الى التعليم الاعدادي والثانوي بأنواعهما وجدنا حظ المدن اكبر واعظم . والجدول التالي يقدم عينة من توزيع الخدمات التعليمية ببعض مديريات التعليم لبيان عدم التكافؤ فيما بينها .

توزيع الخدمات التعليمية ببعض مديريات التعليم
(سنة ١٩٦٠/٥٩)

عدد التلاميذ المقبل لكل ١٠٠ من السكان في المراحل التعليمية المختلفة					المديرية (المنطقة)
التعليم الابتدائي	التعليم الاعدادي العام	التعليم الاعدادي الفني	التعليم الثانوي العام	التعليم الثانوي الفني	
١٤٢	٢٢٠	١٣٦	١٢٠	٤٦٦	القاهرة
١٣٣	١٦٠	٢٥٧	٧٠	٣٠٨	الاسكندرية
٧٧	٥٨	١٢٤	٢٠	١٤٣	دمهور
٦٣	٥٣	—	٢٣	٤٦٠	كفر الشيخ
٧٦	٥	١٠	٢٥	١٢٩	المنيا
٦٢	٤٠	٧٥	٢٥	١١٤	سوهاج
٦٢	٣٣	٩٥	١٦	٩٥	قنا

• واكثر من هذا فاننا اذا اتعمنا النظر داخل التعليم ذاته حيث الطلبة بمستويات أسرهم الاجتماعية والاقتصادية والاطراف التي ينتمون اليها ، وجدنا التعليم — وخاصة كلما صعدنا في مستوياته — متخيزا من حيث لا يحتسب لقوى الشعب الرأسمالية والثقة اكثر من العمال والفلاحين — بحرفية ما تحمله كلمة عامل وكلمة فلاح من معنى .

ان التعليم على مجالته مكلف للآباء — خصوصا في المراحل فوق الابتدائية ، وتزداد تكلفته على الآباء كلما أصبح نظاما تنافسيا محسودا الفرص او قليل الجودة . بل انه مهما سعى بنفسه الى الناس فاتحا ابوابه وفرصه لهم يجد من يصد نفسه عنه بسبب انخفاض المستوى الاقتصادي او ضيق في الافق والنظرة الاجتماعية او كثرة العيال — ومن هنا يجسد التعليم نفسه مطالبا بان يراجع نفسه على نحو يجعل مجانيته غير مكلفة للآباء الى اقل حد ممكن ويجعل ابوابه المفتوحة جاذبة لثني العناصر الى اقصى حد ممكن بدلا من ان تصدها عنه .

ان التعليم منظور اليه دائما على انه الملتقى او المركز الذي يمكن ان يظهر أبناء الشعب مهتما اختلقت اوساطهم دخل اطار موحد ، وانه المكان الذي تزول - او ينبغي ان تزول - فيه الكلفة المصطنعة بين أبناء الطبقات وتذوب داخل حدوده الفوارق السيكولوجية والاجتماعية المتصلة بالطبقة لكنه لكي يكون هذا الملتقى وهذا المركز وهذا المكان لا بد ان يكون ممثلا اصدق تمثيل لقطاعات المجتمع جميعا ، ثم هو لكي يكون هذا الملتقى وهذا المركز وهذا المكان في احسن صورة لا بد ان يرتفع مستواه وتحسن جودته .

● وفي الوقت الذي يقصر فيه تعليمنا - قسرا عنه في معظم الاحوال - عن التمثيل العادل الكفاء - لابن العامل وابن الفلاح ، نجد هذا التعليم بمحتواه واسلوبه ومجراه يؤدي في معظم الاحوال بابناء العمال والفلاحين الذين يردونه الى نتائج لا تخدم قضية تذويب الفوارق بين الطبقات - ان لم تكن مؤدية الى عكس المقصود منها ، على نحو ما كان حاصلنا في مجتمعنا في الماضي . ذلك ان هؤلاء الابناء اذا وردوا التعليم ونالهم حظ منه خرجوا - نتيجة طبيعة هذا التعليم وما يحيط به من عوامل اجتماعية ونفسية مترسبة عن الماضي - ليكونوا احدى فئتين : فئة (وهي الغالبية العظمى) لم تنل من التعليم الا قشوره ، وقد لا تتجاوز مكاسبها منه الا القسرة والكتابة وبعض المعلومات العامة بل انها في بعض الاحوال تخرج منه وحظا من هذا المكسب المتواضع ضئيل جدا . ومن ثم فانها تعود الى الحقل والى الورشة والى المصنع والى العمل ايا ما كان ، وما يتصل بهذا كله من حياة ، دون ان تختلف في جودتها - الفنية والانسانية - اختلافا يذكر عن الآباء والسلف . اما الفئة الثانية (وهي اقلية) فقد نالت من التعليم بعض درجاته وربما آخر درجاته ، بالنوع والحد الذي يؤدي بافرادها الى الانفصال او الابتعاد عن بيئتهم والانتماء الى طبقة جديدة ، بدلا من ان يعودوا - اللهم الا في النذر اليسير جدا - الى اصلهم عمالا وفلاحين مثقفين على مستويات مختلفة فينهضون ببيئاتهم ويخرجون بالعمالة والفلاحة من صورتيهما التقليديتين العاليتين بالاذهان آلاف السنين .

يقابل هذا ان أبناء المثقفين - وهم ممن تجوز تسميتهم بابناء الطبقة البرجوازية - يرغبون التعليم محاولين الوصول فيه الى اقصى مساهمة فيبقون على التعليم مصعدا اجتماعيا لهم يوصلهم اكثر من غيرهم الى مراكز والى مراكز معينة بالذات وذلك في الوقت الذي يظل فيه هذا التعليم حاملا اوصافا تباعد بين من يخرج فيه وبين العمالة والفلاحة الفعليين الحقيقيين .

● فضلا عما تقدم فان تعليمنا باستمراره على ذلك التقسيم التقليدي وخاصة في المرحلتين الاعدادية والثانوية ، الى ما هو عام وما هو قنى يلعم التفرقة والثنائية بين العمال والمثقفين . ان تقسيم التعليم العام اقساما واضحة فاصلة الى نظري وعملي ، عام وقنى تقسيم يقوم على مسلمة تابعة من اوضاع طبقية قديمة اهمها ان الانسان عقل مخمسول على جسم ، وانه

الناس بعبادة ومسودون ، أحرار وعبيد ، عقول مفكرة وإيدي منفذة ، وأن العلم النظري شيء والعمل اليدوي شيء آخر . ولقد آن لنا أن نتحرر بل أن ننطلق من مثل هذه الألوان من التفكير ونحن ننظم تعليمنا . أن هذا التحرر وهذا الانطلاق خطوة أساسية في تدوير الفوارق بين الطبقات .

● ثم أن تعليمنا باستمراره في افساج مكان للمدارس الخاصة ذات المصروفات - التي تصل بالنسبة للتلميذ الواحد في بعض الأحوال الى مايزيد على متوسط دخل الفرد عندنا - يخدم مصالح وتطلعات طبقية .

أن التعليم الاجنبي الخاص وحده في بلادنا يضم الآن (حسب احصاء سنة ١٩٦٢/٦١) أكثر من ٩٠.٠٠٠ طفل ، والمدارس القومية الخاصة للعانة وغير المعانة تضم كذلك أكثر من نصف مليون طفل ، وبعض هذه المدارس بمصروفاتها « الحاجزة » تمثل اوساطا وقطاعات خاصة تؤكد استمرار انفصالها وترفعها عن طريق هذا التعليم .

ولئن كانت المدارس الخاصة تؤكد بقاءها بسبب قلة الجودة النسبية بالتعليم الرسمي وقلة العدد النسبي لمدارس التعليم الرسمي ، فليس معنى هذا أن تبقى على المدارس الخاصة ، إنما معناه أن نحسن جودة تعليم الدولة ونوجد العدد الكافي منه اذا أردنا أن نحقق تدويرا سليما للفوارق بين الطبقات .

● هذا ينقلنا الى التعليق على جودة التعليم عندنا فنقول ان تعليمنا خصوصاً في مرحلته الاولى ما زال يحتاج الى الجودة التي تجعله قادراً على الاسهام بالفعل في تدوير الفوارق بين الطبقات . والحديث عن الجودة حديث طويل نظراً لان الجودة لها أبعاد كثيرة ومستويات كثيرة وادوات كثيرة لها أساسها . ويكفي أن أذكر في الجودة هنا أن تعليمنا ، وخاصة في المرحلة الأولى ، محتاج الى المدرس الكفء الذي يقدر على الاضطلاع بمهام وظيفته الجديدة داخل المدرسة وخارجها . والمدرس الكفء لا يكون كذلك الا اذا كان مؤهلاً أولاً على مستوى عال . وشرط الكفاءة في المعلم لابد وأن يقابله تقدير مادي وأدبي يحفز للمؤهل وللعمل وللجهد الذي يبذل فيه . وما دمتنا نتحدث عن كفاءة المعلم وعن أهميته في قضية نهوض التعليم بدورة في تدوير الفوارق بين الطبقات وجب أن نشير الى آفة من آفات التعليم وهي تعدد « الطوائف » داخل التعليم ، فالتعليم كمهنة عندنا يدخل فيه ويعمل فيه أشتات من المؤهلات ، وهو المهنة الوحيدة عندنا التي تتعدد فيها مصادر إعداد من ينتسب اليها . ولعل أخطر ما في هذا التعدد ذلك التقسيم التقليدي للمعلم من حيث إعداده الى معلم للمرحلة الاولى وآخر لما تبقى من مراحل التعليم العام ، كان الاول كتيب عليه أن يكون من طبقة ثقافية ومستوى ثقافي غير كل من يشتغل بالتعليم على

المستويات الأخرى . ولعل أول شرط يتبادر إلى الذهن ونحن نتحدث من قدرة التعليم على الإسهام في تذويب الفوارق بين الطبقات هو أن تذوب أولا الفوارق المصطنعة بين المشتغلين بالتعليم فتتوحد مصادر أعدادهم ويقفوا بعد ذلك أمام فرص متكافئة للعمل والنمو والترقية .

كذلك يحتاج تعليمنا إلى أن تتحسن جودة محتواه بحيث يخرج من كثير من الشكليات التي تغلب عليه أحيانا - وخاصة فيما يتعلق بأساليب العمل الديمقراطي فيه - وعن كونه مخزنا للمعارف والمعلومات ، فيكون أكثر وظيفية في معارفه ومعلوماته ، وأكثر ارتباطا بالفعل بالحياة ، وأكثر اقدارا للفرد على أن يسهم « في إعادة تشكيل الحياة » . كذلك يحتاج تعليمنا إلى أن تزيد فاعليته في توعية الكبار وإعادة تربيتهم وفق مطالب الميثاق ، ويقابل هذه الحاجة حاجة أساسية قوامها إعادة النظر في نصاب المعلم في ضوء المطالب الجديدة وإعادة النظر في امكانيات التعليم وحدوده ووظائفه .

ويحتاج تعليمنا أيضا إلى أن تزداد مقرراته المالية ، فان العلاقة بين جودة التعليم وفعاليته في التغيير من ناحية وبين تكلفه هذا التعليم من المسلمات . وهذا يدعونا إلى أن نتساءل ما إذا كان تعليمنا يبلغ متوسط تكلفة التلميذ الواحد فيه حول اثني عشر جنيها في العام - وهو التعليم الابتدائي - يقدر على أن يكون فعالا في أحداث التذويب داخله ومن حوله .

● ثم يحتاج تعليمنا في مراحله المختلفة إلى برامج توجيه (1) كافية ، من حيث امكانياتها المادية والبشرية ، يسهل بمقتضاها اكتشاف امكانيات التلاميذ وتوجيه طاقاتهم إلى أحسن ما يمكن أن يكون ، حتى يحتلوا من بعد ذلك في مجتمعاتهم أماكنهم التي تتناسب مع طاقاتهم الفعلية وجهلهم الصحيح الذي بدلوه .

ان البديل الشرعي الصحيح للفوارق بين الطبقات هو الفوارق بين الأفراد على أساس الكفاية الشخصية والعدل . والتعليم في ذاته لا يوفر هذه الكفاية الشخصية وإنما الذي يجعل التعليم قادرا على التمييز بين الأفراد على أساس الكفاية الشخصية والعدل عوامل منها أن يتوافر داخل هذا التعليم من خدمات « توجيهية » .

● ثم ان تعليمنا يحتاج إلى مزيد من الحبكة في تخطيطه بحيث يقوم هذا التخطيط على أسس علمية فلسفية سليمة ويكون وثيق الاتصال بخارجات البلاد الفعلية ومطالبها المستقبلية .

● وأخيرا ان تعليمنا مازال في حاجة إلى فلسفة واضحة . وقد يوجد بيننا من تزعمه كلية فلسفة ، ومن يصدر عنه عند سماعها رد فعل مؤداه

(1) Guidance.

أن الوقت وقت عمل لا فلسفة ، وأن التعليم وغيره من الانظمة في مجتمعنا
محتاج الى مزيد من العمل لا الى الفلسفة - كأن العمل والفلسفة طرفا
نقبض .

ولست أعلم أن عهدا من عهود تاريخنا - وأنا طالب من طلاب التاريخ -
قد تبلورت له فلسفة واتضحت مثلما تبلورت في هذا العهد المجيد الذي نعيش
فيه . ومن أجل حسنات عهدنا هذا أن مجتمعنا صارت له فلسفة محددة
المعالم تنير له طريق العمل السليم . والعبرة ليست بأن يعمل الفرد أو تعمل
الجماعة ، وإنما أن يعمل الفرد وأن تعمل الجماعة على بصيرة ووفق
فلسفة محددة مدروسة .

وأحب أن أتجرا هنا فأقول أنه في الوقت الذي صارت لنا فيه فلسفة
اجتماعية واضحة حددها الميثاق ، وفي الوقت الذي صرنا فيه على بصيرة
بهذه الفلسفة لم تصبح لنا بعد فلسفة تربوية محددة واضحة المعالم
بنفس القوة والمقدار . بعبارة أخرى أن تعليمنا في ميسر الحاجة الى أن
يترجم فلسفتنا الاجتماعية - كما حددها الميثاق - الى فلسفة تربوية
يشتهد بها في عمله من تخطيط وتنظيم وحفز وتقويم ومتابعة على شتى
المستويات .

ان المسألة بالنسبة للتعليم أعمق من مجرد أن يقرأ من فيه الميثاق
الوطني ويقرءونه على الناس . وإنما هي أن يترجم التعليم الميثاق الى
معاني ومقارن تربوية تتلبس سياسة تعليمية وأهدافا تعليمية وتنظيمات
تعليمية ومواقف وأجراءات وأساليب في التعليم ، ومناهج وبرامج
للتوجيه ، وتخطيط ومتابعة ، وعلاقات للتعليم بمؤسساته المختلفة وغيره
من المؤسسات بحيث يكون التعليم في النهاية تعبيرا صادقا لفلسفتنا
الاجتماعية ، ترجمة أمينة لها ، وواسطة فعالة في تحويلها الى واقع حي في
سلوك من فيه وسلوك أفراد .

ان المشكلة الانسانية التي تواجه تعليمنا اليوم مشكلة هي أولا وقبل
كل شيء فلسفية ، ومؤداهما أن تعليمنا تقع عليه اليوم مسؤولية كبرى في
عملية التطول الخطير الذي يشهده مجتمعنا بعد الميثاق . ان مجتمعنا -
كما نعلم - دائب منذ الثورة على أن يخرج في قوة وضرعة وحيوية ، من
جفدة الغليظ القديمة وعلى أن يبدل لحمه وروحه اللذين طبعهما الاستبداد
والاقطاع والطبقية والظلم الاجتماعي وقرر المال والعلم والخلق زمانا طويلا ،
ليبدأ شكلا جديدا وحياة جديدة قوامها العلم الحديث والاستراكية
والحرية والوحدة .

لكن في الوقت الذي تقع فيه هذه المسؤولية على التعليم نجد التعليم
محتاجا - مثلما احتاج المجتمع - الى أن يخرج بدوره في قوة وسرعة -
بل في قوة أكثر وسرعة أقصى - من شكله التقليدي العتيق ، وأن يجدد

وظيفته وطبيعته على نحو يجعله في أهدافه وتنظيماته وإدارته ومحتواه
تعبيراً صادقاً عن فلسفتنا الاجتماعية الجديدة بإدراكنا بالفعل على أن يسهم
بدوره الإيجابي البصير في تربية الأفراد وإعادة تربيتهم على هدى الصورة
التي رسمها الميثاق .

الحاجة إلى العمل الثوري في التعليم :

أن تعليمنا ليس في حاجة إلى عمل ، إنما هو في حاجة ماسة إلى العمل
الثوري . والعمل الثوري يحتاج إلى ضمانات وإلى قطرات جديدة
الميثاق ، وقد حاول صاحب هذا المقال أن ينقلها ويترجمها في كثير مما قبله
على هذه الصفحات .

أن نقطة البداية في العمل الثوري في التعليم أن تكون له فلسفة واضحة
محددة ، وأن تكون هذه الفلسفة ترجمة واعية حقاً لفلسفتنا الاجتماعية
التي حددها الميثاق .

أن العمل الثوري في التعليم أن يكون للتعليم من جميع أبعاده مخطط
يترجم فلسفة التعليم الجديدة في عمق وتفصيل ، ويعمل حساباً دقيقاً
صحيحاً للإمكانات المادية والبشرية التي تضمن تحويل هذا المخطط إلى
واقع سليم ، ويحقق الأمل بالفعل .

أن العمل الثوري في التعليم أن تتوافر لهذا التعليم على شتى المستويات
للقادات المسلحة بالمثل الخلقية للثورة وبارادة التغيير نحو أهدافها الواضحة
وبأنوعى القائم على الاقتناع العملي النابع من التفكير المستنير والحركة
السريعة الطليقة نحو العمل الإيجابي البناء .

أن العمل الثوري في التعليم أن تتوافر لهذا التعليم الإمكانيات المادية
اللازمة ، فإن كل قرش ينفق على التعليم الثوري لابد وأن يعود بعشرات
من أمثاله ولا بد أن تكون له نتائج فعالة في تدوير الفوارق بين الطبقات .



وبعد ، فاني أعود إلى حيث بدأت فأؤكد أن هذا المقال ليس سوى
محاولة لفتح باب الاجتهاد في موضوع تدوير الفوارق بين الطبقات من
زاوية التعليم وما يتصل بهذا الموضوع من موضوعات أخرى عرضها
الميثاق . ووراء الباب طريق طويل واسع عميق الأصول وهو يحتاج منا
إلى أن نطرقه أكثر من مرة ، لا فرداً واحداً وإنما مجموعات من أفراد
تستطيع من بعد ذلك أن تزيد معالم الطريق وضوحاً . ولخطأ في التفكير
والتعبير عشرون مرة أفضل من القعود عنهما مرة ، والله الموفق .



النقد والإنتاج التربوي

للدكتور حامد عمار

الأستاذ المساعد بكلية التربية

يقرر الميثاق الوطني أن من أهم مقومات الحرية والبناء في مجتمعتنا الجديد النقد والنقد الذاتي . ويدعونا الميثاق الى ممارسة النقد والنقد الذاتي في مختلف المناشط في حياتنا سواء في مجالات الانتاج او الخدمات او مجالات الفكر والتنظيم . ولاشك ان ميدان التربية والتعليم من المناشط الرئيسية في مجتمعتنا وينبغي علينا ان نواجه هذا الميدان مواجهة ثورية نركز على النقد والنقد الذاتي ضمن ما تركز عليه .

ويمكننا ان نقسم مناشط التربية والتعليم الى جوانب متنوعة من قبيل التصنيف المنطقي ، وان كانت الصلات والارتباطات العضوية بينها امرا لا يحتاج الى تأكيد في هذا المقام . هناك :

- أولا : الفكر التربوي
- ثانيا : القوانين والنوائح والنظم الادارية
- ثالثا : التنظيمات والؤسسات التربوية
- رابعا : الادوات والظروف التعليمية
- خامسا : المضمون التعليمي المتمثل في المناهج والكتب
- سادسا : الطاقات البشرية العاملة في ميدان التعليم
- سابعا : اقتصاديات التعليم

تلك هي أهم الجوانب التي يمكن ان نحدد لها للمناشط التربوية والتي ينبغي ان نتزود في دفعها وتطويرها بالنقد الذاتي . والضرورة تقتضي ان تكون الممارسة لهذا الواجب على هذه الجهات التعليمية جميعها حتى يكون تطوير التعليم تطورا متسقا فلا تتخلف جوانب منه عن الجوانب الاخرى ولا يعرقل بعضها نمو البعض الاخر . اننا في حاجة ماسة الى هذا الاتساق في تطوير التعليم ، والى تصفية ما تبقى في جهاتنا التعليمية من متناقضات كانت من آثار المتناقضات الاجتماعية التي انعكست آثارها على تلك الجهات ولقد اشار الميثاق الى عديد من اتجاهات الحركة في جوانب التعليم حتى يكون أداة لتنمية ثقافة وطنية « نابضة بالقيم الجديدة ، عميقة في احساسها بالإنسان ، صادقة في تعبيرها عنه ، قادرة بعد ذلك على اضاءة جوانب فكره وحسه وتحريك طاقات كامنة في أعماقه : خلاقه ومبدعة .. »

وإذا كان واجب النقد والنقد اللذان ضرورية من ضرورة تطوير النظام التعليمي وتدعيمه في مجتمعنا على هذا النمو، فإنه لا بد من أن يتصيدي المشتغلون بالتربية لهذه المهمة الحيوية . . وسوف أتعرض في هذا المقال لضرورة النقد في مجال الفكر التربوي، ومستودعه فيما يكتبه مجال الفكر من كتب وبحوث ومقالات . . ونحن نؤمن بأن الفكر التربوي وما يرتبط به من تصورات مستمدة من تجزئتنا الوطنية وواقعنا الاجتماعي وجهه سود الإنسان عبر الزمان والمكان - أن مثل هذا الفكر التربوي يحرك من معركات العمل في جميع ميادين التربية والتعليم سواء كان هذا التحريك مستترا أو واضحا، ضمئيا أو صريحا، أن التفاعل بين الفكر والعمل حقيقة لا يمكن تجاهلها في حركتنا الواعية في التعليم وفي غير التعليم وأن الذين يفضلون بينهما إنما يفعلون ذلك عن غير وعي، ويخضرون أنفسهم في قمام من الفكر المجرد أو التطبيق القانع . . .

لهذا كان الانتاج الفكري كما يتمثل في الكتب والمطبوعات التي تعالج القضايا التربوية أمرا يستحق الاهتمام كما يستحق أن يحتل مكانه من مجالات النشاط التربوي . ويمكننا أن نقسم الانتاج الفكري والكتابة في ميدان التربية الى :

- ١ - دراسات وصفية ترسم صورة الاوضاع والنظم التربوية وتعرض معالمها وخصائصها، وتحدد أهداف التعليم في مراحله المختلفة
- ٢ - دراسات تقوم على البحوث والتجارب والمقارنات تعالج قطاعات معينة من جوانب التربية والتعليم، مستخدمة مناهج البحث وطرائقه مختلفة .
- ٣ - دراسات مترجمة تنقل البنا صورا من النشاط التعليمي أو التفكير التربوي في مجتمعات أخرى .



ومن الواضح أن النوع الاول من الانتاج مسئولية وزارتي التربية والتعليم العالي، وأجهزة الادارة المحلية في ممارستها لشئون التربية والتعليم في دائرتها المحلية . وهو انتاج ضروري ينبغي أن يتجه بوضوح وقصد الى المشتغلين بالتعليم على مختلف مستوياتهم في العمل : مدرسين ومفتشين واداريين وفنيين، كما ينبغي أن يتجه بنفس الوضوح والقصد الى الجمهور . وفي كل من هاتين الحالتين تستهدف الكتابات عرض ما تنشده تحقيقه من افكار أو ممارسات جديدة في التعليم وتبصير المشتغلين بالتعليم والجمهور بما يطرا على اهدافه ونظمه ووسائله على تغيير وتطوير . ويعني هنا أن تشير - من قبيل الاستطراد الباح - الى ضرورة

العمل على تيسير الحصول على هذه المطبوعات لجميع من تعنيهم هذه المطبوعات ، اذ ليس المهم ان تخرج هذه المطبوعات ليراها كبار المسؤولين ثم تقبع في الوزارة او الادارات ، بل لابد من ان نتغلب على عنق الزجاجة في التوزيع والتوصيل ، الى جانب التشجيع على قراءتها بمختلف الوسائل كأن تكون مجالا للاستفادة بها في ميادين التدريب ، وفي مجالس الالباء ، وفي توجيه الناس لها في اثناء الحفلات والمعارض المدرسية . ولا بأس من تخصيص مكتبات معينة في مختلف المحافظات تتولى بيعها بسعر رمزي .

وقد يبدو ان النقد لهذا النوع من الانتاج امر غير وارد ، لكننا نعتقد ان ثمة مجال لوضع هذا النوع في ميزان النقد في ضوء اهدافه ومقاصده واقبال جمهوره عليه ، ومدى ما يحققه من اثر ، ونوع الموضوعات التي يعالجها ومدى شمولها ومواجهتها لمطالب القراء . ان هذا النوع من الكتابة ضروري لخلق وعي تربوي متجدد يمكن العاملين من القيام بدورهم بفاعلية وبصيرة . كما يمكن الجمهور من ادراك نظم التعليم والمشاركة في تحقيق اهدافها . ومن الملحوظ هنا ان البصر بالتعليم ونظمه تحتل مكانة ثانوية في مجال التثقيف القومي او التثقيف العام . لا نجد على سبيل المثال كتابا واحدا يتناول موضوعا تربويا في سلسلة المكتبة الثقافية التي تصدرها وزارة الثقافة والارشاد القومي ، مع تقديرنا الصادق لما تقدمه هذه السلسلة الميسرة للجمهور من زاد فكري رائع . كذلك الشأن في سلاسل الكتب القومية او في غير ذلك مما يزخر به سوق الكتاب من سلاسل .

ان على وزارتي التربية والتعليم ، والتعليم العالي ، أن تضعوا تخطيطا للانتاج التربوي اللازم للمستغلين بميادين التربية والتعليم على مختلف مستوياتهم وتنوع مسؤولياتهم . وعلى هاتين الوزارتين بالاشتراك مع وزارة الثقافة تقع مسؤولية تكوين وعي تربوي لدى الجماهير ، بحيث لا يقتصر اهتمام المواطن بالتعليم على الدرجة التي يرتبط فيها بدخول ابنه الى المدرسة او بنجاحه في الامتحان ، وانما يمتد الى المشاركة في جعل النشاط التربوي كلها أداة من أدوات التطوير الاجتماعي ، ويجعل هذا ضرورة ملحة » ان المفاهيم الثورية الجديدة للميقراطية السليمة لابد أن تفرض نفسها على الحدود التي تؤثر في تكوين المواطن وفي مقدمتها التعليم . . « كما يقرر الميثاق



والدراسات المترجمة في مجال التربية والتعليم جانب له خطوريته في الانتاج التربوي ، ويتولى تقديم هذه الكتب المترجمة بعض المؤسسات بدور النشر الى جانب ما تقدمه سلسلة االف كتاب او ما يقوم الافراد به

من ترجمة دون تكليف . وهذه المترجمات في حاجة أيضا الى أن تدخل في موازين النقد ، لأن حيث الدقة في الترجمة فحسب ، وإنما من ناحية أن المجال التربوي يحتل في مجال الترجمة طريقة الاختيار والانتقاء الى جانب قيمة موضوعاتها وأهميتها في المجال التربوي . ونود أن نشير هنا الى التعريب والترجمة الكاملة . هناك كتب يمكن أن تترجم بعض فصولها ونُدع الفصول الأخرى ، نظرا لبعدها المادة التي تعالجها عن ظروفنا وأوضاعنا تماما . كما أن التعريب قد يكون أكثر جدوى في حالات أخرى .

وأخيرا نأتي الى الانتاج المرتبط بالدراسات والبحوث في مختلف ميادين التربية وهذا النوع من الانتاج العلمي يقوم به اساتذة الكليات والمعاهد العليا من المتخصصين في ميدان من ميادين التربية والتعليم ، كما تقوم به وزارتا التربية والتعليم والتعليم العالي ، كما تقوم به مراكز البحث العلمي ومجالسه في موضوعات تتصل من قريب أو بعيد بالتربية كما هو الشأن في المجلس الأعلى للعلوم والآداب والفنون ، والمجلس القومي للبحوث الاجتماعية ، ومركز تنمية المجتمع في العالم العربي بـرس الليان .

والستعرض لما كتب في ميدان الفكر والدراسات التربوية في السنوات الخمس الماضية يجد أنه قد تجمع لدينا انتاج تربوي يستحق النظر والتقدير والتقويم . لاشك أنه انتاج ضخم من ناحيته الكمية ، يقوم دليلا على رغبة أكيدة لمواجهة كثير من جوانب التغير في نظمنا وأفكارنا في أهداف التربية ، وشروطها ، وحدودها ، وطرقها ، ودورها ، وصلة النظام التعليمي بالانظمة الاجتماعية الأخرى . ولاشك أن هذا الانتاج الضخم الذي تصل بعض وحداته الى مئات الصفحات ، قد أوجد مكتبة تربوية هريية ، بعد أن كانت الرفوف المخصصة للتربية والتعليم في المكتبات قاصرة في معظم الحالات على الكتب المدرسية فيما مضى .

ونحن نريد لهذا النوع من الانتاج التربوي أن يزداد نماء وخصبا ، ونؤمن أن هذا الأزداد في الكم والتجويد في الكيف إنما يتحقق من طريق قيام حركة لنقد الانتاج التربوي ذات أصول مرعية وقواعد فنية . ان حركة النقد للانتاج الفكري في جميع ميادينه ضرورة لازمة لنمو هذا الانتاج انما أشبه بعملية الحرث والتقليب والعزق في الزراعة ، بدونها تعقم الأرض أو على الأقل يصبح نبتها هزيلا ، ويتخلل الزراعة العشب والجمضيض والعاقول . ويصبح من الصعب أن نميز بين النبت الأصلي وبين غرائب الحشائش . وهي في نفس الوقت سعاد يخضب الأرض والزرع ، مما يحقق أطيب الثمرات .

* * *

ولو نظرنا الى ميادين الانتاج الأدبي والفني مثلا لالفينا أن ما ارتبط

بها من حركة للنقد قد أدت الى نمو الانتاج الادبي والفنى فى مجتمعنا .
وليس هنا مجال تقويم اثر حركة النقد فى الادب والفن وانما الذى لاشك
فيه انها احدثت اثارا بعيدة المدى فى كتابة القصة ، والرواية ، والمسرحية ،
وفى التصوير والنحت الى غير ذلك من مظاهر الانتاج الادبي والفنى . وقد
تعدى اثر حركة النقد دائرة المنتجين الى دائرة الجمهور المستهلك ، فأصبح
قسم منه محيطا بالانتاج الادبي والفنى ، وغدا يتذوق هذا الإنتاج ويستمتع
به عن وعى وبصيرة . واذا انتقلنا الى مجال الرياضة كمثال آخر وجدنا
ايضا ان حركة النقد الرياضى قد اثرت فى ميادين الرياضة وخلقت وعيا
رياضيا بين الجماهير .

وفى ضوء انتاجنا التربوى المتزايد نريد ان تؤسس حركة للنقد التربوى
فى مجتمعنا تحقق النمو عند المنتجين ، وتنشر الوعى وتعمقه لدى الجمهور
فى هذا الميدان . ويجعل هذا ضرورة من ضرورات الجهود التربوية التزام
منهج التخطيط فى التربية والتعليم كجزء من التخطيط القومى العام . ونمو
الانتاج التربوى ونشر الوعى اللازم فى شئون التعليم ضرورة للتخطيط فى
مراحل تكوين الخطة ووضع مقوماتها وعناصرها ، كما انه ضرورة لتنفيذ
الخطة وتحقيق اهدافها .

ان قيام حركة للنقد التربوى سوف يخدم المؤلفين فى تحقيقهم لجانب
كبير من الغرض الذى يؤلفون من أجله ، اذ انه سوف يعرض لآرائهم
وأفكارهم التى يريدون اطلاق القارىء عليها . وكما من الكتب التى الفت
لم يشعر بها أحد ، مما قد يشبط همة الكاتب فى التأليف ، هذا فضلا عما
يصطنعه الناقد من وضع للرأى والفكر فى ميزان النقد المنصف . ثم اننا
لا نستهدف عملية نقد الانتاج التربوى لعرض الانتاج وتقويمه من أجل
المشتغلين والمتخصصين فى التربية فحسب ، وانما نستهدف ايضا
المشتغلين والمتخصصين فى فروع المعرفة الاخرى كرجال الاقتصاد ،
والصناعة والاجتماع وغيرها . ان حركة النقد هذه سوف تكون اداة من
ادوات التكامل المعرفى بين المشتغلين بفروع العلوم والميادين الاجتماعية الاخرى
وحتى لا يكون الجانب التربوى جانبا « غريبا » لا يعنى أمره او يحفل بقيمته
الا المتخصصون فيه . وعلى هذا النحو يصبح النقد التربوى رافدا يغذى
مناشط المعرفة المختلفة ، كما يغذى الفكر التربوى نفسه .



ويعيننا فى المقام الاول ان تتجه حركتنا فى النقد اتجاها يعين على ان
يصبح انتاجنا التربوى أكثر تجلية للفكر فى قضايا التربية وعملية التعليم ،
وأقوى كشفا لمشكلاتنا التعليمية ، وأكثر حفزا لنشاطنا فيمتد به من واقع

الى حيث تجدد الاهداف والغايات ، ولهذا فان اهم اتجاهات الحركة النقدية في الانتاج التربوي وفي جوانب النشاط التربوي عامة ينبغي ان تستهدف :

١ - النظر الى الانتاج او النشاط التربوي في ضوء اعتبار التربية اداة من أدوات النمو الاقتصادي ومضاعفة الدخل القومي ، وان الاستثمار فيها استثمار لا بد ان يلتزم قواعد الاستثمار الاقتصادي في العنصر البشري .

٢ - تمكين الفكر التربوي من ان يركز على مفاهيم وقواعد حافزة على تدوين الفوارق بين الطبقات ، وتصفية العقد المعطلة والتطلعات الجامحة المرتبطة بالوضع الطبقي .

٣ - قيام الفكر التربوي على نظرة واثقة بقدرة الانسان على التعلم ، وعلى قدرته على ارادة الحياة وارادة التغير ، واثقة بقدرة الانسان على صنع حضارته في عزم واهتمام .

٤ - قيام الفكر التربوي على اساس العقل والرشد التي تؤكد ارتباط الاهداف المرحلية بالوسائل القائمة والتي يمكن توفيرها واستخدامها ، دون ان نفرنا شطحات التقليد ، او الانسياق الانفعالي الى الدروب الفرعية .

٥ - انبثاق الفكر التربوي من الواقع الحي والتعبير عنه وعن امتداده الى مستقبل منشود لاتشده ممارسات الماضي او حركة القصور الذاتي عن فتح آفاق جديدة حتى يصبح الفكر ثوريا وعلميا ، وحتى يقوم بدوره الطبيعي في دفع النشاط التربوي وتطوير مضمونه وانظمته .

٦ - تحرير المفاهيم في ضوء المعرفة العلمية حتى تصبح التربية في مختلف مجالاتها فنا خلاقا مبدعا يواجه تفاصيل الموقف وظلاله وخصائصه دون تمجيد او تعصب .

٧ - الربط الوثيق بين الفكر التربوي والفكر في ميادين المعسرفة الاخرى في العلوم الطبيعية والاجتماعية والفلسفية سعيا وراء تكامل الفكر التربوي ، وادراك مكانته وفعاليته في الدائرة الكبرى للمعسرفة الانسانية .

٨ - تحقيق الصلة العضوية بين الفكر « النظري » والتجربة « العملية » وبين المضمون والشكل ، وبين القائم والممكن في مجالات التربية حتى يقضى على الثنائيات الظاهرة والمستترة في تلك المجالات .

٩ - تمكين الفكر التربوي من ان يكون اداة انطلاق لتحرير الجماهير

الشعبية من الخوف والقلق والخرافة حتى تمارس مسئولياتها في ثقة وكفاءة وتستمتع بتحقيقها في طمأنينة وأمن .

١٠ - فتح آفاق الفكر الوطني للفكر الانساني المتجدد خصوصا « وان ارادة التغيير الاجتماعي في بداية ممارستها لمسئولياتها تجتاز فترة اشبه بالمرحلة الفكرية تحتاج خلالها الى كل زاد فكري » ما دامت قادرة على هضم هذا الزاد وعلى مزجه بالعصارات الناتجة من خلاياها الحية »

* * *

هذه دعوة لقيام حركة نقدية في الانتاج التربوي . تجد مجالها في الصحف والاذاعة والمجلات والندوات . ونرى من واجب مجلتنا هذه ان نخصص قسما خاصا بهذا النقد ، ونفتح صفحاتها لعرض الكتب التربوية ونقدتها ونحن على يقين من ان حركة النقد في الانتاج تستكون حركة منصفة وبناءة ومشورة تمكنتنا من ان نواجه مطالب تكوين المواطن وبناء البشر لمواجهة ثورية تؤكد دعائم الفكر والعمل والجهد والوجدان في حياة الانسان الفرد ، ودعائم التماسك والعدل في الكيان الاجتماعي .

صحيفة التربية

السنة الخامسة عشرة يناير ١٩٦٣ العدد الثاني

في هذا العدد

- التخطيط الاقتصادي والاجتماعي
وشلاقيه بالتخطيط التربوي والتعليم للاستاذ رياض معوض
- القيم الفنية والتربوية في القنـسـون
الاسلامية للاستاذ ابو صالح الالفى
- توحيد المرحلة الامدادية للاستاذ نجيب يوسف بدوى
- القيادة الجماعية وتربية الافراد للدكتور محمود البسيونى
- التعاليم في مجتمعنا الاسرائيلى للدكتور محمد سيف الدين فهمى
- دور المدرس في الخدمة المكتبية للدكتور سعد محمد الهجرسى
- الثورة العلمية في الميثاق للدكتور محمد حامد الافندى
- اتجاهات حديثة في تدريب المعلمين للدكتور حسن سلامة الفقى
- دور الوسائل التعليمية في تعليم القراءة
والكتابة للدكتور فتح الباب عبد الحليم

تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية بالقاهرة

صحيفة التربية

تصدر أربع مرات سنويا (نوفمبر - يناير - مارس - مايو)

رئيس التحرير

الأستاذ محمد سعيد قري

هيئة التحرير

الدكتور محمد خليفة بركات

الدكتور محمود البسيوني

الدكتور محمد أحمد الفنام

الأستاذ محمد خيرى حري

الدكتور محمد نسيم رافت

الأستاذ رياض معوض

مدير الصحيفة

الأستاذ محمود أحمد النجار

سكرتير التحرير

الدكتور محمد الهادي عفيفي

الاشتراك السنوي :

٨١ فرشا لعمومية الرابطة والصحيفة

٦٠ فرشا للصحيفة فقط

٤٠ فرشا لطلبة كليات ومعاهد التربية

٧٥ فرشا خارج الجمهورية

المقالات والبحوث والمكتابات :

ترسل الى مدير ادارة صحيفة التربية

بمقر الرابطة :

١٢ ميدان التحرير بالدائرة

(ليلفون ٧٠٦٨٦)

صحيفة التربية

تصدر أربع مرات سنوياً (نوفمبر - يناير - مارس - مايو)

السنة الخامسة عشرة يناير ١٩٦٣ العدد الثانى

فهرس العدد

- التخطيط الاقتصادى والاجتماعى وعلاقته بالتخطيط التربوية والتعليم ٣
- القيم الفنية والتربوية فى الفنون الاسلامية ٤.١
- توحيد المرحلة الاعدادية ٣.٠
- القيادة الجماعية وتربية الافراد ٤.١
- التعليم فى مجتمعنا الاشتراكى ٤.٦
- دور المدرس فى الخدمة المكتبية ٥.٠
- الثورة العلمية فى الميثاق ٦.١
- اتجاهات حديثة فى تدريب المعلمين ٦.٦
- دور الوسائل التعليمية فى تعليم القراءة والكتابة ٧.٥

رئيس التحرير
الاستاذ محمد سعيد قنبرى

تصدرها رابطة خراجى
معاهد وكليات التربية بالقاهرة

دار الهدى للطباعة ت : ٧١٢٢٧

التخطيط الاقتصادى والاجتماعى وعلاقته بالتخطيط للتربية والتعليم

للاستاذ رياض معوض
المدير المساعد للتخطيط
بوزارة التربية والتعليم

« ان التخطيط الاشتراكى الكفاء ، هو الطريقة الوحيدة التى تضمن استخدام جميع الموارد الوطنية المادية والطبيعية والبشرية ، بطريقة عملية وعلمية وانسانية لكى تحقق الخير لجموع الشعب ، وتوفر لهم الحياة والرفاهية . »

« انه الضمان لحسن استغلال الثروات الموجودة والكامنة والمحتملة ، ثم هو فى الوقت ذاته ضمان توزيع الخدمات الاساسية باستمرار ، ورفع مستوى ما يقدم منها بالفعل ومد هذه الخدمة الى المناطق التى افترسها الاهمال والعجز ، نتيجة لطول الحرمان الذى فرضته اناية انطبقات المتحكمة المستعيلة على الشعب المناضل . »

« ومن ثم ، فان التخطيط فى مجتمعنا مطالب بأن يجد حلا للمعادلة الصعبة التى يكمن فى حلها نجاح العمل الوطنى ، ماديا وانسانيا ، هذه المعادلة هى . . كيف يمكن أن نزيد الانتاج . »

من الميثاق

* * *

التقدم الاقتصادى :

تختلف الدول من حيث درجات النمو والتقدم الاقتصادى ، كما ان درجات النمو والتقدم ليست واحدة فى كل الاوقات ولا فى كل الاقاليم ، ويمكننا أن نقسم أنواع « البنيان الاقتصادى » الى قسمين هما البلاد النامية والبلاد المتخلفة .

ولقد اختلف الاقتصاديون فى اختيار معيار يعتمد عليه فى التفرقة بين البلاد النامية والبلاد المتخلفة .

على أن مظاهر التخلف الاقتصادى ترتبط فى الغالب باقتصاد الانتاج على الزراعة أو على المواد الأولية ، وترتبط بالاضافة الى ذلك بظاهرة الفقر .

وليست مشكلة التخلف مشكلة اقتصادية بحتة ، بل أن لها بالإضافة الى الجانب الاقتصادى - جوانب فنية وثقافية ، وسياسية واجتماعية .

ويمكن أن نرد المشاكل الاقتصادية التى تعانيها البلاد المتخلفة ، الى وجود موارد غير مستغلة ، مع عدم توفر القدرة على استغلالها ، على أنه من الممكن استغلالها بتطبيق الفن الانتاجى العلمى الحديث ، أى يمكن أن نرد المشاكل الاقتصادية ، الى عدم وجود جهاز انتاجى كاف لتشغيل الموارد المعطلة وقد تكون هذه الموارد المعطلة ، هى اليد العاملة كما هو الحال فى أكثر بلاد الشرق الاوسط حيث يزيد السكان عن حاجة الموارد الطبيعية ، وحيث تنتشر البطالة المقنعة والبطالة الموسمية . وقد تكون الموارد المعطلة هى الموارد الطبيعية « الارض وما تحتها وما فوقها » حيث تزيد على ماكانيات السكان كما هو الحال فى بلاد أمريكا اللاتينية .

وعلى ذلك فان مشاكل البلاد المتخلفة ، تختلف عن مشاكل البلاد النامية ، اذ تشمل هذه الاخيرة فى وجود جهاز انتاجى ضخم ، قد لايفى الطلب الفعلى لتشغيله فالبلاد النامية تشكو من عدم وجود فرص استثمارات جديدة ، تكفى لمقاومة الادخار المتراكمة أى انها تشكو انخفاض الميل للاستثمار ، وارتفاع الميل للادخار . وينتج عن اختلاف مشاكل البلاد المتخلفة عن مشاكل البلاد النامية ، ضرورة اختلاف السياسة الاقتصادية التى توضع للبلاد المتخلفة عن تلك المتبعة فى البلاد النامية .

ونلاحظ أن المشاكل الاقتصادية التى تعانيها البلاد المتخلفة مشاكل تعود الى البنيان الاقتصادى ذاته ، ولهذا الوضع نتيجة هامة ، تتمثل فى أن علاج مشاكل التخلف يقتضى تغيير البنيان الاقتصادى .

وأهم مشاكل البلاد المتخلفة هى :

- ١ - مشكلة السكان .
- ٢ - انخفاض المستوى العلمى والفن الانتاجى .
- ٣ - عدم ملائمة الجو الاجتماعى للتنمية الاقتصادية .
- ٤ - عدم كفاية رؤوس الاموال العينية .
- ٥ - انخفاض الدخل القومى ومستوى الدخل الفردى .
- ٦ - البطالة .
- ٧ - التخصيص فى انتاج المواد الاولية والتبعية الاقتصادية .

وبدراسة كل الظواهر المتقدمة ، يمكننا أن نردها الى عنصر واحد : هو انخفاض متوسط الدخل الفردى .

ذلك أن هذا العنصر ، هو الذى يحدد مستوى الاستهلاك ، ويحدد بالتالى الحالة الصحية ومعدل الوفاة ، كما أنه يدل من ناحية أخرى على مستوى النشاط الاقتصادى أى على مستوى الدخل القومى ، ومستوى البطالة ، وعلى مستوى الفن الانتاجى ، وعلى الجو الاجتماعى - لأنه يرتبط بهذا كله ارتباط النتيجة بالسبب .

التنمية الاقتصادية :

وتهدف « التنمية الاقتصادية » الى تشغيل الموارد المعطلة ، أى القضاء على البطالة والى زيادة الدخل القومى بمعدل أكبر من معدل زيادة السكان فيرفع مستوى الدخل الفردى ، وبالتالي مستوى المعيشة .

ويمكن رفع الدخل القومى بطريقتين هما : رفع انتاجية فروع الانتاج القائمة ، وخلق مشروع انتاج جديدة عن طريق توجيه جزء من اليد العاملة من الزراعة الى الصناعة .

وليس لدينا من سبب يجعلنا نعتقد أن التنمية الاقتصادية تعتبر مرحلة حتمية من مراحل التطور . فمن استقراء التاريخ ، نجد أن بعض الجماعات قد عاشت الى الآن فى حالة بدائية متخلفة ، دون أن يسجل تاريخها أى تقدم .

ومعنى ذلك ، أننا لا يصح أن نعتمد على النشاط الخاص وحده فى اتمام التنمية الاقتصادية ، بل يجب أن تتدخل الدولة فى ذلك . حقيقة أن بعض البلاد التى كانت متخلفة ، قد اعتمدت فى اتمام التنمية الاقتصادية على النشاط الخاص ، غير أن ظروفها قد لا تتوافر لكل البلاد المتخلفة ، كما أن هناك دائما احتمال تحول النشاط الخاص من غير تدخل الدولة الى ذلك فان تبعية البلاد المتخلفة للبلاد النامية ، هذه التبعية التى تجعل من الاولى مصدرا للمواد الاولى الى الثانية ومستوردا للمواد الصناعية منها . تحول دون قيام البلاد المتخلفة بالتنمية الاقتصادية فمحافظة على هذا الوضع ، غالبا ما ترفض البلاد النامية معاونة البلاد المتخلفة فى التنمية الصناعية ، وتقصر هذه المعاونة على انتاج المواد الاولى والزراعية وبالإضافة الى ذلك فان منافسة صناعات البلاد النامية وهى تنتج فى ظروف انتاج حسنة وبنفقات انتاج منخفضة لصناعات البلاد المتخلفة ، وهى تنتج فى ظروف غير ملائمة وبنفقات انتاج مرتفعة ، تعقد مشكلة التنمية .

وبمقتضى هذا الوضع ، لا يصح ترك أمر التنمية الاقتصادية للحرية الاقتصادية والنشاط الخاص . بل يجب أن تتدخل الدولة فى وضع وتنفيذ سياسة التنمية الاقتصادية .

التخطيط القومى الشامل :

والتخطيط القومى ، هو الاسلوب الذى تستعين به الدولة ، لتوجيه عملية تنمية اقتصادها القومى ، وتنظيمها على نحو يجعلها فى حدود مواردها وامكانياتها المتاحة ، ويضمن تحقيقها للاهداف والآمال المعقودة عليها . ذلك انه من المتعذر على الدولة المتخلفة بمواردها وامكانياتها المحدودة ان تحقق كل ما تصبو اليه من اهداف وحاجات فى وقت واحد . ومن ثم ، يتعين عليها ان تتدبر أمرها ، وتوازن بين مآلديها من موارد وامكانيات ، وبين ما تريد تحقيقه من اهداف وحاجات . وطريقها فى ذلك هو التخطيط القومى ، الذى يمكنها من حصر مواردها وامكانياتها المتاحة ، ومن التعرف على اهدافها وحاجاتها ، وترتيبها بحسب أهميتها ، ثم توجيه استغلال هذه الموارد وتلك الامكانيات نحو تحقيق هذه الاهداف وتلك الحاجات فى توقيت زمنى ملائم . وبحيث تشمل التنمية كافة قطاعات الاقتصاد القومى المختلفة فى وقت واحد ، لضمان نمو هذه القطاعات بمعدلات متساوية ، فلا يسبق أحدها باقى القطاعات الاخرى بما يزيد مطالبه منها عن امكانياتها فيؤدى الى عرقلة نموه وتقدمه ، أو يتخلف عنها فيعوق تخلفه تقدمها ونموها .

فالتخطيط عملية تنظيمية ، يراد بها تنظيم الجهود التى ستبذل ، والاموال التى ستنفق لتنمية الاقتصاد القومى ، بدلا من الارتجال الذى يؤدى الى بذل الجهود وانفاق الاموال فيما قد لا يعود على الاقتصاد القومى بالخير المأمول .

أسس التخطيط الشامل :

ويقوم التخطيط القومى ، على مجموعة من الاسس ، والمبادئ ، أهمها :

١ - الاقتصاد فى استخدام الموارد الاقتصادية المتاحة ، وتجنب أى ضياع فيها بحيث يؤدى استخدام أقل قدر ممكن منها الى تحقيق أكبر ناتج ممكن .

٢ - التوازن بين الموارد المتاحة وبين الاستخدامات الممكنة التى تتفق مع الاهداف الاجتماعية .

٣ - الترابط بين المشروعات المختلفة التى يتضمنها اطار الخطة العامة للتنمية مثال ذلك أن تترابط المشروعات الخاصة بتوليد الكهرباء مع

المشروعات الخاصة بإنشاء الصناعات الجديدة التي تستخدم الكهرباء في عملياتها الانتاجية .

٤ - المرونة بالابتعاد عن الجمود في رسم الخطط العائمة ، بحيث يمكن تغييرها في ضوء الظروف والاحداث التي تستجد . ونجاح عملية التخطيط يتوقف على مدى مرونة الخطط الموضوعية واستجابتها للتغيرات المستمرة التي تطرأ على ظروف المجتمع وأحواله وهذا يتطلب من المخطط إعادة النظر باستمرار في أرقامه وتقديراته التي سبق أن وضعها ، في ضوء المعلومات الجديدة التي تتوفر له أثناء عملية التنفيذ ، والقيام بتعديلها وتصحيحها لتصبح متفقة مع الواقع ومسايرة للظروف والاحوال القائمة فعلا وقت التنفيذ .

د - تركيز عملية التخطيط القومي الشامل ، في ادارة عليا مركزية واحدة تشرف على مجرى الحياة الاقتصادية والنشاط الانساني بكافة فروعها ونواحيه ، ليتمكن لها تبين نواحي الضعف والقصور في البنية الاقتصادية القومي ، وتصدر على ضوءه ما تراه من توجيهات للقضاء على الضعف أو القصور .

التخطيط والمتابعة :

لذلك فان رسم خطط شاملة للتنمية الاقتصادية والاجتماعية ، ليس عملاً سهلاً .

ويبدأ اعداد الخطة العامة عادة بتحديد الاهداف الاساسية التي ترمى اليها الدولة من التنمية ، ويعتبر زيادة الدخل القومي الهدف الاساسي لاية خطة اقتصادية بحيث يزداد الدخل القومي بنسبة معينة خلال فترة زمنية معينة ، وذلك حتى يمكن زيادة متوسط نصيب الفرد من هذا الدخل ، ويرتفع بالتالي مستوى معيشته . ومن المعروف أنه كلما زاد دخل الفرد زادت قدرته على الاستهلاك في حدود المعقول ، كما تزداد قدرته على الادخار ، الذي يستخدم بدوره في زيادة الاستثمار بما يساعد على التنمية المطلوبة وهكذا ..

واذا ما حددت الاهداف ، امكن البدء في اعداد اطار الخطة شاملة ، تضمن تحقيق الاهداف في خلال فترة زمنية محدودة كنخمس سنوات أو ثلاث سنوات ... وذلك بطريقة عملية فنية لامجال التفصيل فيها في هذا المقام .

كما أن عملية المتابعة يجب أن تسير الى جانب عملية « التخطيط » والفرض من عملية المتابعة ، هو استكشاف مدى تحقيق الاهداف ، والتعرف على أسباب التقدم أو عوائقه ، والعقبات التي حالت دون التنفيذ ، حتى يمكن تدارك هذه العقبات عند وقوعها ، أو التنبؤ بها قبل حدوثها .

أجهزة التخطيط القومي :

وبمقتضى القرار الجمهوري رقم ٧٨ لسنة ١٩٥٧ ، بتولى رسم سياسة التخطيط القومي في الجمهورية العربية المتحدة ومتابعة تنفيذها هيئتان :

١ - مجلس أعلى للتخطيط القومي ، برئاسة السيد رئيس الجمهورية ، ويتكون من عدد من الاعضاء يعينون بقرار جمهوري ، ويختص هذا المجلس بتحديد الاهداف الاقتصادية والاجتماعية للدولة .

٢ - لجنة التخطيط القومي وتؤلف من عدد من الاعضاء يعينون بقرار جمهوري ويكون وزير التخطيط رئيسا لها ، وتختص باعداد الخطة العامة للتنمية الاقتصادية والاجتماعية في الدولة في مختلف قطاعات الانتاج والخدمات .

وقد وضعت الخطة الخمسية الاولى ، التي بدأت من يوليو عام ١٩٦١/٦٠ وتنتهي في يونيو عام ١٩٦٥/٦٤ ، وتهدف الى زيادة الدخل القومي بمقدار ٤٠ ٪ تقريبا في نهاية السنوات الخمس .

كما ترسم حاليا الخطة الخمسية الثانية ، التي تبدأ عام ١٩٦٦/٦٥ وتنتهي عام ١٩٧٠ / ٦٩ ، وتهدف للوصول الى مضاعفة الدخل القومي بحيث يصبح ١٠٠ ٪ في عام ١٩٧٠/٦٩ عما كان عليه في سنة الاساس (أي عام ١٩٦٠/٥٩) .

الخطة الخمسية الاولى :

وقد قدرت جملة الاستثمارات اللازمة للخطة الخمسية الاولى (١٩٦٠-١٩٦٥) بحوالي ١٦٩٧ مليون جنيه ، موزعة بين مختلف قطاعات الاقتصاد القومي بالنسب الآتية :

النسبة المئوية	اجمالي الاستثمارات (مليون جنيه)	القطاع
٢٣.١ ٪	٣٩٢	الزراعة والري والصرف (بما فيها المرحلة الاولى من السد العالي)
٢٤.١ ٪	٥٧٨.٧	الكهرباء والصناعة
١٦.١ ٪	٢٧١.٨	النقل والمواصلات والتخزين (بما فيها قناة السويس)
١٠.٣ ٪	١٧٤.٦	الاسكان
٢.٩ ٪	٤٨.٨	المرافق العامة
٦.٥ ٪	١١١	الخدمات (التعليم ، الصحة .. الخ)
٧ ٪	١٢٠	زيادة المخزون السلعي
١٠٠ ٪	١٦٩٦.٩	المجموع

نتائج تنفيذ الخطة الخمسية الاولى :

وسيتربى على تنفيذ هذه الخطة الخمسية الاولى توقع النتائج الآتية :

١ - ينتظر زيادة الانتاج القومى من ٢٥٢٥ مليون جنيه عام ١٩٦٠/٥٩ الى ٢٦٠١ عام ١٩٦٥/٦٤ بزيادة قدرها ١٠٧٦ مليون جنيه أى بنسبة ٤٢٦ ٪ .

٢ - ينتظر زيادة الدخل القومى من ١٢٨٢ مليون جنيه عام ١٩٦٠/٥٩ الى ١٧٩٥ عام ١٩٦٥/٦٤ بزيادة قدرها ٥١٣ مليون جنيه أى بنسبة ٤٠ ٪ .

٣ - ينتظر زيادة الادخار القومى من ١١ ٪ من اجمالى الدخل القومى عام ١٩٦٠/٥٩ الى ٢١ ٪ فى سنة ١٩٦٥/٦٤ .

٤ - يتوقع زيادة الاستهلاك القومى بنسبة ٢٤ ٪ فقط ، بينما تقدر زيادة الدخل القومى بنسبة ٤٠ ٪ كما اشرنا ، وبذلك يتوفر لدينا مصدر اضافى لتمويل مشروعات التنمية فى المستقبل .

٥ - يتوقع زيادة عدد أفراد القوة العاملة من المدنيين بنحو ٩٠٠ ألف شخص خلال فترة الخطة (٦٠ - ١٩٦٥) سوف تستوعبهم شتى المشروعات التى تتضمنها خطة التنمية .

٦ - ينتظر أن يقل العجز فى الميزان التجارى ، بنتيجة زيادة قيمة الصادرات ، وانخفاض المستورد من السلع الاستهلاكية ، نظرا لزيادة الانتاج المحلى من هذه السلع .

التخطيط فى ميدان التربية والتعليم :

التربية والتعليم ، من اهم مرافق الخدمات فى الدولة ، ان لم تكن أهمها جميعا .

فمن المسلم به أن تنمية القوى البشرية ، تسبق فى الاهمية الموارد المادية وتسبق كل اصلاح اجتماعى ، لان بناء القوى البشرية شرط ضرورى لكل تقدم فى الموارد الاقتصادية وفى الرقى الاجتماعى . اذ يعنى التعليم بالطاقة البشرية باعتبارها الدعامة الرئيسية فى قوة الدولة وتقدمها . وعلى قدر كفاية الطاقة وحيويتها ، تكون كفاية استثمار الدولة لمصادر

ثروتها ، ويكون العائد من ثمرة نشاط أفرادها في شتى ميادين العمل والانتاج .

ولما كانت أمور التربية والتعليم تتصل أيضا بالمستقبل الذي لا تظهر نتائجه فيه إلا بعد مرور عدد غير قليل من السنين ، فإن رسم سياسة واضحة محدودة المعالم لفترة معينة من السنين ، أمر لا بد منه في التربية والتعليم وهو كفيلا بأن يؤتى نتائج طيبة .

لذلك أعد تخطيط شامل لجميع مراحل التعليم في الجمهورية العربية المتحدة يركز على احتياجات البلاد من القوى البشرية ، ويعد الوسائل والامكانيات لمقابلة هذه الاحتياجات في برنامج مرسوم واضح المعالم محدد الخطوات .

الخطة الخمسية الاولى للتربية والتعليم :

وقد عرفنا انه في الخطة الخمسية الاولى ، قد خص قطاع الخدمات (التربية والتعليم والصحة ... الخ) ١١١ مليوناً من الجنيهات ، كان نصيب المشروعات الجديدة في التربية والتعليم منها ٤٢٥ مليوناً من الجنيهات .

وقد بنيت الخطة الخمسية الاولى على أساس التوسع في جميع مراحل التعليم وأنواعه على النحو التالي :

١ - في المرحلة الابتدائية :

يحتاج تنفيذ مشروع السنوات الخمس للتعليم الابتدائي الى ١٩٨٧٦٠٧٧٤ جنيهاً (زيادة عما صرف فعلاً في التعليم الابتدائي عام ٦٠/٥٩) ويتضمن ذلك :

- إنشاء ٦٥٠ مدرسة ابتدائية جديدة بواقع ١٣٠ مدرسة جديدة سنوياً ، منها ٦٠ مدرسة بكل منها ٦ فصول ، و ٧٠ مدرسة بكل منها ١٢ فصلاً .

- زيادة عدد الفصول بمقدار ١٤٦١٠ فصول ، حتى يصل عددها الى ٦٧٤١٦ فصلاً عام ٦٥/٦٤ .

وبذلك يزيد عدد التلاميذ في نهاية سنوات المشروع (٦٥/٦٤) من ٢٣٧٧٠٢٤ تلميذاً عام ٦٠/٥٩ الى ٣٥٠٤٠٠٠ تلميذاً عام ٥٦/٦٤ .

وقد لوحظ عند تنفيذ الخطة في سنواتها الثلاث الاولى ، عدم امكان

بناء مدارس جديدة بالعدد الذي كان مقدرا بالخطة لعقبات منها ارتفاع أسعار مواد البناء ، لذلك تقرر بصفة مبدئية الاخذ بنظام الفترتين (الصباحية والمسائية) حتى يمكن تنفيذ خطة التوسع في التعليم الابتدائي بحيث تستوعب المدارس جميع الاطفال المزمين بنسبة ١٠٠ ٪ في نهاية اعوام الخطة الخمسية الثانية (١٩٧٠/٦٩) .

(٢) في المرحلة الاعدادية العامة :

المرحلة الاعدادية هي المرحلة الوسطى بين التعليم الابتدائي والثانوي بنوعيه (العام والفنى) .

وقد اتخذت نسبة قبول قدرها ٢٠ ٪ من المنتهين من المرحلة الابتدائية اساسا للتخطيط للمرحلة الاعدادية العامة في الخطة الخمسية الاولى .

وفيما يلى بيان التلاميذ المنتهين من المرحلة الابتدائية ، ونسبة المقبولين او المنتظر قبولهم بالمرحلة الاعدادية (عام وفنى بأنواعه) :

بيان التلاميذ المقدر قبولهم بالتعليم الاعدادى العام والفنى					المرحلة الابتدائية
عام	صناعى	زراعى	تجارى	جملة	
٦١/٦٠ ٦٣٧٦٨ ٪٢٠	١٠٠٦٤٢ ٪٣٢	٣٤٩٣ ٪١٨	٢٩٥٤ ٪٠٥	٨٠٨٥٧ ٪٢٥٩	٦٠/٥٩ ٣١٨٨٤١
٦٢/٦١ ٦٩٨٧٥ ٪٢٠	٩٧٤٠ ٪٢٨	٢٧٦٨ ٪٠٨	٢٤٥٤ ٪٠٧	٨٤٨٣٧ ٪٢٤٣	٦١/٦٠ ٣٤٩٣٧٦
٦٣/٦٢ ٧٣٩٤٩ ٪٢٠	١١٠٦٩٩ ٪٣٢	٣٥٧١ ٪٠٩	٣٢٧٦ ٪٠٩	٩٢٤٩٥ ٪٢٥	٦٢/٦١ ٣٦٩٧٤٨
٦٤/٦٣ ٧٦٥٧٢ ٪٢٢	١٣١٠٧ ٪٣٧	٤٧٧٥ ٪١٤	٤٢٣٠ ٪١٢	٩٨٦٨٤ ٪٢٨٣	٦٣/٦٢ ٣٤٨٠٥٧
٦٥/٦٤ ٨٥٩٠٠ ٪٢٠	١٤١٩٥ ٪٢٣	٥٤٠٢ ٪١٣	٥٣٠٠ ٪١٢	١١٠٧٥٢ ٪٢٥٨	٦٤/٦٣ ٤٢٩٥٠٢
٢٧٠٠٦٤ ٪٢٠٤	٥٩٣٨٣ ٪٣٢	٢٠٠٠٩ ٪١١	١٨٢١٤ ٪١	٤٦٧٦٧٠ ٪٢٥٧	الجملة ١٨١٥٥٢٤

وتبلغ التكاليف الجديدة للتوسع في التعليم الاعدادى في الخطة الخمسية الاولى ٣٧٥٦٥٧٩ جنيها .

(٣) في المرحلة الثانوية العامة :

رسمت الخطة الخمسية الاولى للمرحلة الثانوية العامة على اساس الحاق من تتوفر فيهم الاستعدادات والقدرات من المنتهين من المرحلة الاعدادية بالمرحلة الثانوية العامة .

وذلك قيمة مقابل التوسع في المرحلة الثانوية الفنية .

وفي الصفحة المقابلة بيان بعدد الطلاب المقدر حصولهم على الشهادة الاعدادية العامة والمنتظر قبولهم بالتعليم الثانوى العام وما في مستواها من سنة ٦٠ / ١٩٦١ حتى سنة ٦٤ / ١٩٦٥ :

ومن هذه الارقام يتضح التوسع التدريجى في خطة التعليم الثانوى الفنى لتخريج فنيين ذوى مؤهلات متوسطة وقصر القبول في الثانوى العام على العناصر الممتازة علميا من بين المنتهين من المرحلة الاعدادية .

(٤) في التعليم الفنى :

بنيت الخطة على اساس العمل على سد حاجة البلاد من الايدى العاملة والفنية في الميادين المختلفة ، فاتجهت الخطة الى تعديل التوازن بين التعليم الثانوى العام والفنى ، بحيث يحد من افتتاح الفصول الجديدة في الثانوى العام ، في مقابل التوسع في افتتاح فصول جديدة ومدارس جديدة في الثانوى الصناعى والزراعى والتجارى ، كما فتحت ابواب التعليم الفنى امام البنات .

وتتجه مشروعات التعليم الفنى الى تحقيق الاكتفاء الاقتصادى الذاتى وذلك عن طريق اعداد الادارة البشرية الاقتصادية اعدادا يكفل لها الكفاية الفنية والقدرة الانتاجية واستغلال موارد البلاد النباتية والحيوانية والمعدنية .

والذلك قامت الخطة الخمسية الاولى على اساس انشاء مدارس فنية (تجارية وزراعية وصناعية) جديدة في المدن التى تحتاج اليها ، وزيادة عدد المقبولين بالتعليم الفنى بانواعه عاما بعد عام ، كما يتضح من الجدول الآتى :-

نوع التعليم	٦٠/٦١	٦١/٦٢	٦٢/٦٣	٦٣/٦٤	٦٤/٦٥	الحملة
اعدادى صناعى	١٠٠٦٤١	٩٧٤٠	١١١٦٩٩	١٣١٠٧	١٤١٩٥	٥٩٤٧٣
اعدادى زراعى	٣٤٩١	٢٧٦٨	٣٥٧١	٤٧٧٥	٥٤٠٢	٢٠٠٠٩
اعدادى تجارى	٢٩٥٤	٢٤٥٤	٣٢٧٦	٤٢٣٠	٥٣٠٠	١٨٢١٤
ثانوى صناعى	٧١٣٤	٧٤٤٤	٧٤٨٩	٨٣٧٢	٨٩١٥	٣٩٢٥٤
ثانوى زراعى	٢٨٦٥	٢٩١٠	٣٨٠٤	٤٧٣٤	٤٧٥٢	١٩٠٦٥
ثانوى تجارى	١٠٠١٤٦	١٠٠١٤٦	١٠٠١٤	٩٥١٠	٩٦٠٠	٤٩٤١٦

المقدر قبولهم بالتانون العام والفني باتواحه ودور المعلمين							
المقدر حصولهم على الشهادة الإعدادية العامة	ثانوي عام	نسوي	صناعي	زراعي	تجساري	معلمات ومعلمين	جميلة
٦٠/٥٩ ٧٦٨٠٠	٦١/٦٠ ٣٣٠٢٤ ٪٤٣	٣٠٧٢ ٪٤	٧٠١٣٤ ٪٩٢	٢٨٦٥ ٪٣٨	١٠٠١٤٦ ٪١٣٢	٨٥٧٤ ٪١١٢	٦٤٨١٥ ٪٨٤٢٤
٦١/٦٠ ٦٠٦٩٥	٦٢/٦١ ٢٧٩٢٠ ٪٤٥	٢٤٢٨ ٪٤	٧٤٤٤ ٪١٥	٢٩١٠ ٪٤٢	١٠٠١٤٦ ٪١٦٥	٩٧٥٠ ٪١٨	٦٠٥٩٨ ٪٩٩٢٩
٦٢/٦١ ٦١٩٢١	٦٣/٦٢ ٢٨٤٨٤ ٪٤٦	٢٤٧٧ ٪٤	٧٤٨٢ ٪١٢٢	٣٨٠٤ ٪٦١	١٠٠١٤ ٪١٦٩	٦١٦٧ ٪٩٢	٥٨٤٢٥ ٪٩٤٢٣
٦٣/٦٢ ٧٠٦٣٣	٦٤/٦٣ ٢٨٩٦٠ ٪٤١	٢٨٣٥ ٪٤	٨٢٧٢ ٪١١٧	٤٧٣٤ ٪٦٧	٩٥١٠ ٪١٣٥	٧١٤٤ ٪١٠٢	٦١٤٥٥ ٪٨٧
٦٤/٦٣ ٧٩٢٥٦	٦٥/٦٤ ٣٠٩١٠ ٪٣٩	٣١٧٠ ٪٤	٨٩١٥ ٪١١٣	٤٧٥٢ ٪٦١	٩٦٠٠ ٪١٢١	٦٨٨٥ ٪٨٤	٦٤٢٣٢ ٪١٧١
الجميلة ٢٤٩٢٠٥	١٤٩٢٠٨ ٪٤٢٨	١٢٩٨٢ ٪٤	٢٩٢٥٤ ٪١١٣	١٩٦٥ ٪٥٢	٤٩٤١٦ ٪١٤٢	٣٩٧٦٥ ٪١١٢	٣١٠٥٨٠ ٪٨٨٢٩

وتبلغ تكاليف التوسع الجديد في التعليم الفني خلال سنوات الخطة الخمسية حوالى ١٤٦ر١٣ر٠١٧ جنيها .

(٥) في أعداد المعلمين للمرحلة الابتدائية :

يتطلب تنفيذ خطة التوسع في التعليم الابتدائي ، وضع تخطيط شامل لتوفير المعلمين ، حتى يتلاءم عدد الخريجين من دور المعلمين والمعلمات في كل سنة، مع العدد الذى تحتاج اليه المدارس الجديدة .

ويلزم مشروع السنوات الخمس الاولى ٣٩٧٦٥ مدرسا ومدرسة تبلغ تكاليف اعدادهم ٣٣٢ر٨٨٤ر٢ جنيها .

(٦) في خطة المباني المدرسية :

أدرج لمشروع السنوات الخمس الاولى مبلغ ٧٠٠ر٠٧٠ جنيها للمباني الجديدة للمدارس الابتدائية و ٦٧٢ر٠٠٠ جنيها لبناء ٥٦ مدرسة اعدادية جديدة و ٤٦٣ر٠٠٠ جنيها لبناء ١١ مدرسة ثانوية جديدة .

اما فيما يختص بالتعليم الفني ، فان تكاليف المباني والتجهيزات تفوق بكثير تكاليف التعليم العام .

لذلك خص مباني التعليم الفني الاعدادى ٤١٦٩ر٠٠٠ جنيها لبناء ٣٨ مدرسة ثانوية صناعية وتجارية وزراعية .

وخص مباني التعليم الثانوى الفني ٢٢٤٧ر٤٠٠ جنيها لبناء ٢٨ مدرسة ثانوية صناعية وتجارية وزراعية .

مشروع الخطة الخمسية الثانية للتربية والتعليم :

وقد وضع مشروع مبدئى للخطة الخمسية الثانية للتربية والتعليم تبدأ عام ١٩٦٦/٦٥ وتنتهى عام ١٩٧٠/٦٩ .

وقد روعى فيها ما قام فى وجه الخطة الخمسية الاولى من عوائق عند التنفيذ كما روعيت فيها الاسس التى أوردها الميثاق الوطنى .

وأهم الاسس التى بنيت عليها الخطة الخمسية الثانية ما يأتى :

(١) فى المرحلة الابتدائية :

تصل نسبة القبول من الملزمين الى ١٠٠ ٪ عام ١٩٧٠/٦٩ - بحيث تتدرج من ٧٨ر٤ ٪ عام ١٩٦٥/٦٤ وفقا لما يلى :

في عام ٦٥/٦٦	٨٢ر٦٪
في عام ٦٦/٦٧	٨٦ر٤٪
في عام ٦٧/٦٨	٩٠ر٣٪
في عام ٦٨/٦٩	٩٤ر٣٪
في عام ٦٩/٧٠	١٠٠٪

وهذا يتطلب انشاء فصول جديدة في المرحلة الابتدائية خلال سنوات الخطة الخمسية الثانية قدرها ٢٥٠٢٠ فصلا ، وبذلك تبلغ جملة فصول المرحلة في نهاية الخطة ٩٣٧٠٤ فصول . وتبلغ تكاليف الفصول الجديدة خلال السنوات الخمس ٣٢٧١٢ر٠٥٥ جنيها .

(٢) في المرحلة الاعدادية العامة :

تصل نسبة القبول بالمرحلة الاعدادية العامة في عام ٦٩/٧٠ الى ٢٣٪ من المنتهين بالمرحلة الابتدائية ، وذلك في حدود امكانيات اعداد المدرسين مع مراعاة حاجة المدارس الاعدادية الفنية ، واعتبرت النسب التالية كأساس لتخطيط القبول بالمرحلة الاعدادية العامة .

في عام ٦٥/٦٦	يقبل ٢٠٪ من تلاميذ الصف الثاني في عام ٦٤/٦٥
في عام ٦٦/٦٧	يقبل ٢١٪ من تلاميذ الصف الثاني في عام ٦٥/٦٦
في عام ٦٧/٦٨	يقبل ٢٢٪ من تلاميذ الصف الثاني في عام ٦٦/٦٧
في عام ٦٨/٦٩	يقبل ٢٢٪ من تلاميذ الصف الثاني في عام ٦٧/٦٨
في عام ٦٩/٧٠	يقبل ٢٣٪ من تلاميذ الصف الثاني في عام ٦٨/٦٩

وسيبلغ عدد الفصول الجديدة في الخطة الخمسية ٣٩٩٥ فصلا . كما سيبلغ عدد التلاميذ المقبولين في الخطة الثانية ٥٥٧٢ر٠٤ تلاميذ مقابل ٣٧٠ر٠٦٤ تلميذا في الخطة الاولى . أي بزيادة قدرها حوالي ٥٠٪ وتبلغ جملة تكاليف الفصول والمدارس الجديدة في الخطة الثانية للمرحلة الاعدادية العامة ١٨٨١٢ر٩١٦ جنيها .

(٣) في المرحلة الثانوية العامة :

خطط مشروع المرحلة الثانوية العامة في الخطة الخمسية الثانية على أساس قبول نسبة حوالي ٤٠٪ ممن ينجحون في الشهادة الاعدادية العامة بالمدارس الثانوية العامة .

وهذه الخطة تتطلب انشاء فصول جديدة بالمرحلة الثانوية العامة على النحو التالي :

تزيد فصول الصف الاول	٥٦٥ فصلا في الخمس سنوات
تزيد فصول القسم الادبي	٢٢٣ فصلا في الخمس سنوات
تزيد فصول القسم العلمى	١٠٠٧ فصلا في الخمس سنوات
المجموع	١٧٩٥ فصلا جديدا

كما وضع في المشروع قبول ٤ ٪ من مجموع من ينتظر نجاحهم في الشهادة الاعدادية العامة بالثانوى النسوى . ومن المقرر قبول ٢١٦٦٩ طالبة مقابل ١٣٩٧٢ طالبا في الخطة الاولى . وهذا يتطلب ٢١٨ فصلا جديدا بالثانوى النسوى .

وبذلك تبلغ تكاليف الخطة الخمسية الثانية للتوسع في التعليم الثانوى العام والنسوى ١٢٤٣٩٨٥٨ ر.جنيها .

(٤) في التعليم الفنى :

وضعت الخطة الخمسية الاولى للتعليم الفنى على اساس استكمال المدارس الثانوية الفنية بعواصم المحافظات ، ثم توزع خدمات المرحلة الاعدادية الفنية على الاسس التالية :

- المراكز التى يزيد عدد سكانها عن ٢٠٠.٠٠٠ نسمة تنشأ بها ثلاث مدارس اعدادية فنية بأنواعها (صناعية وتجارية وزراعية) .

- المراكز التى لا يقل عدد سكانها عن ١٨٠.٠٠٠ نسمة تنشأ بها مدرستان لنوعين من التعليم الفنى احدهما صناعية .

- المراكز التى لا يقل عدد سكانها عن ١٠٠.٠٠٠ نسمة تنشأ بها مدرسة صناعية .

أما في الخطة الخمسية الثانية ، فقد رؤى اعادة النظر في الشعب المتخصصة بالتعليم الفنى ، مع انشاء اقسام ثانوية صناعية ، وزراعية بالمدارس الاعدادية القائمة في عام ٦٤/٦٥ بعواصم المراكز اختزالا للتكلفة .

وتطبيقا لذلك خطط المشروع على اساس :

الفصول الجديدة	نوع التعليم	فصول النمو
زيادة ٣٥٢ فصلا	في الاعدادى الصناعى	منها ٢٩٣ فصلا للنمو
» ٤٧ »	في الاعدادى الفنى للبنات	» ٣٩ »
» ١٧ »	ملحقة بالمصانع	» ٦ »
» ١٧٦ »	بالاعدادى الزراعى	» ١٥٨ »
» ١٢٥ »	بالاعدادى التجارى	» ١١٩ »
» ٢٨٧ »	بالثانوى الصناعى	» ١٨٩ »
» ٦٤ »	بالثانوى الفنى بنات	» ٤٤ »
» ١٨١ »	بالثانوى الزراعى	» ١٢١ »
» ١١٤ »	بالثانوى التجارى	» ٧٢ »

أما في المرحلة الثانوية الفنية ففصول التوسع في الخمس السنوات هي :

٩٨	في الصناعي
٢٠	في الفني بنات
٦٠	في الثانوى الزراعى
٤٢	في الثانوى التجارى

وتبلغ التكاليف الكلية للتوسع الجديد في التعليم الفني في الخطة الخمسية الثانية ١٤٣٣٥٢٨٨ ر.جنيها .

(٥) في اعداد المعلمين للمرحلة الابتدائية :

ان تخطيط اعداد المعلمين مرتبط كل الارتباط بحاجة التعليم الابتدائي من المعلمين والمعلمات في سنوات الخطة .

ولما كان عدد الفصول الجديدة بالخطة الثانية ٢٥٠٢٠ فصلا فانه يلزمها ٣٠٠٢٥ معلما ، باعتبار ١٢ معلما للفصل ، ويضاف اليهم ٩٤٧٥ معلما بواقع ٢ ٪ من جملة عدد المعلمين القائمين بالتدريس (كاحتياطي) .

وتطبيقا لذلك تحددت الاعداد الواجب قبولها بدور المعلمين والمعلمات ابتداء من عام ٦٢/٦٣ حتى نهاية الخطة الخمسية الثانية وذلك لسد الاحتياجات المشار اليها . ويتطلب تنفيذ الخطة انشاء ٤٣٨ فصلا جديدا بدور المعلمين والمعلمات تبلغ تكاليفها ٤٥٨٥٧٥٦ ر.جنيها .

(٦) في خطة المباني المدرسية :

امكن تنفيذ مشروعات التعليم في الخطة الخمسية الاولى ، بالرغم من تأخير تنفيذ مشروعات المباني المدرسية عن التوقيت الزمني المرسوم لها . ولقد كان من اهم معوقات تنفيذ عمليات المباني طول اجراءات الاستيلاء على المواقع المختارة ، كما كان ارتفاع أسعار التكلفة عن السعر الذي تحدد في الخطة عاملا هاما في ارجاء التعاقد على كثير منها .

ولقد وضع مشروع الخطة الخمسية الثانية للمباني المدرسية على النحو الذي يتلاني عقبات التنفيذ ، وستكلف ٣٢٢٩٥٠٠ ر.جنيه .

التخطيط لتحسين العملية التربوية والتعليمية :

على أن التخطيط للتربية والتعليم لا يقتصر على التوسع فقط في شتى مراحل التعليم وأنواعه وفقا لاحتياجات البلاد ومطالب خطة التنمية الاقتصادية والاجتماعية ، بل لابد أن يشمل أيضا تحسين العملية التربوية التعليمية على النحو الذي يؤدي الى تحقيق الاهداف المرسومة .

وبعبارة أخرى ، لا يجب أن يقتصر التخطيط على (الكم) بل يمتد إلى العناية (بالكيف) .

ولقد كانت نقطة البداية في نهضتنا التعليمية ، منذ قيام الثورة ، ان نغتنم الى أن التعليم لا يقوم على مجرد الكم ، وإنما العبرة بتحسين الكيف ، وتحديد الهدف السديد ، واعداد الوسائل والامكانيات الكفيلة بتحقيق هذا الهدف .

وأصبحت التربية في جمهوريتنا العربية ، ثورة تتناول أهداف التعليم ووسائله .

لم نعد نقنع في التعليم بمدارس وابنية وكتب وزيادة في الارقام ، ولم نعد نقنع بالكم وحده ، بل بالكيف ، فكانت ثورة تربوية شاملة ، تهدف إلى بناء أجيال صاعدة وشخصيات متكاملة العقل والروح والبدن ، قوية الاخلاق والمبادئ ، واعداد الرجال القادرين على النهوض بالمشروعات العمرانية ، والمتخصصين في شتى نواحي التنمية الاقتصادية في ميسادين الصناعة والزراعة والتجارة .

تخطيط ثوري شامل ، استلزم ثورة في الخطط الدراسية ، ومحتويات المناهج والكتب ومعينات التدريس ، وسائر وسائل التعليم .

توجهت المناهج عامة الى العناية بالدراسات القومية والاجتماعية ، بما يدعم مفاهيم القومية العربية في نفوس الناشئة ، ويجعلها مدعمة الاركان قوية الدعائم ، ووجهت الى الاهتمام بالتعاون ، روحا واسلوبا ، تدعيمها لمبادئ المجتمع الاشتراكي الديمقراطي التعاوني وادخلت مادة الفتوة في المرحلة الثانوية وما في مستواها ، حتى تتشبع روح الجيل الصاعد بالتضحية والفداء ، وتشرب مبادئ النظام وتسهل تعبثها عندما تقتضي الضرورة الدفاع عن الوطن والمحافظة على كيانه ، ووجهت المناهج الى جانب ذلك ، التوجيه الوظيفي للملائم لكل مرحلة تعليمية .

ففي مناهج التعليم الفني ، أدخلت مواد جديدة ، تعاون على الانتفاع بخريجي هذا النوع من التعليم ، في مشروعات البلاد العمرانية والاقتصادية فأدخلت مادة الصحة المهنية ، وقوانين العمل والعمال ، وأسس التعامل التجاري ، والاسعافات الأولية ومادة التعاون وأساليبه ، الى جانب الاهتمام باعداد المتخصصين اللازمين لحاجة التصنيع والمشاريع الجديدة ، وتوزيع الشعب المهنية وفق احتياجات البلاد الى كل فرع منها .

وتتناول التطور مناهج التعليم الثانوي العام ، فأدخلت الدراسات العملية التي تهيب لابنائنا احترام العمل اليدوي ، واستغلال خبراتهم بما

يعود عليهم بالنفع ، وأدخلت المواد العملية التي تتمشى مع تطور العلوم في عصر الذرة كالاقتصاد والفلك والجيولوجيا ، كما وجهت العناية الى التربية القومية والدينية والسلوكية ليكون الطالب متكامل الشخصية ، وعضوا ناعما في مجتمعه وبلاده .

كما وجهت العناية بوسائل تعليم أبنائنا في القاعدة الشعبية ، واصلاح طرق التدريس للاطفال ، واعداد الكتب التي تجمع بين النفع والتشويق .

وعنى التخطيط بتعليم الفتاة ، فأتاح الفرص المتكافئة للفتيات في جميع مراحل التعليم ، مع محاولة الانتفاع بالعنصر النسوى في ترقية مستويات التعليم وميادين الانتاج وحاجة الميدان الصناعى والتجارى .

كما عنى التخطيط للتربية والتعليم بالشباب ، مع رعاية المتفوقين وتهيئة السبل لإبراز كامن مواهبهم وتوجيهها والاستفادة منها ليكونوا قادة لمجتمعهم الجديد مع العناية بالرعاية الصحية ، والتربية الرياضية والاجتماعية ، وتوفير وسائل رعاية الشباب ومسكرات العمل ليفيد منها الشباب بدنيا واجتماعيا ورياضيا وعلميا .

ورسمت الخطط للعناية بالمكتبات المدرسية ، والمكتبات العامة ، لتوفير وسائل الاستزادة من العلم والتعمق فيه .

ووضعت الاسس لاستغلال المدارس الى اقصى طاقاتها ، بحيث يستفيد منها المجتمع بجميع طبقاته ، وبحيث تصبح المدرسة مركزا للخدمة العامة في البيئة التي تعيش فيها .

وتطلب هذا التخطيط ، الاستفادة من خبرات الدول التي سلكت من قبلنا طريقها نحو الحرية والاستقلال والنهوض ، فرسمت المخططات لايفاد البعثات الى جميع البلاد التي نستطيع ان نستفيد من خبراتها ومجالات تخصصاتها ، في الشرق والغرب على السواء ، دون الاقتصار على انجلترا وأمريكا كما كان الحال في العهود البائدة ، فتوفد البعثات الى الاتحاد السوفييتى والمانيا والمجر وتشيكوسلوفاكيا وغيرها ، لتنهل العظم من مصادره المختلفة في مختلف بلاد العالم .

كما رسمت المخططات للعلاقات الثقافية ، وتبادل المعونات الفنية بارسال الوفود الى جميع شعوب الارض ، وانشاء المراكز الثقافية تدعما للصلات بين الجمهورية العربية المتحدة وشقيقائها العربيات ، وانشاء المكاتب الثقافية في افريقية وآسيا وأوروبا والأمريكتين .

* * *

وبذلك يكسـون التخطيط للتربية والتعليم متمشياً مع التخطيط الاقتصادي والاجتماعى للدولة ، ولا يكون قاصراً على التوسع الكمي ، بل ترسم المخططات أيضاً لتحسين العملية التربوية التعليمية والتطور بها في الاهداف والخطط والمناهج والكتب والمعينات ، وكل ما من شأنه دفع عجلة التنمية الاقتصادية والاجتماعية الى الامام ، والنهوض بالبلاد في خطى حثيثة ، وبمقتضى تخطيط قومى علمى مدعم الاركان ، ووفقاً لما ورد بالميثاق الوطنى من أن « التخطيط الاشتراكى الكفاء ، هو الطريقة الوحيدة التى تضمن استخدام جميع الموارد الوطنية – المادية والطبيعية والبشرية – لى تحقق الخير لجمهور الشعب ، وتوفر لهم حياة الرفاهية » .

القيم الفنية والتربوية في الفنون الإسلامية

الأستاذ أبو صالح الألفي
كبير مفتشي التربية الفنية

التربية الفنية من المواد الدراسية التي تلعب دورا هاما وأساسيا في العملية التربوية ، كما انها تؤدي دورا يوازي ما تؤديه المواد الدراسية الأخرى ، لانها تحقق للطلاب نمو شخصياتهم وتكاملها سواء من حيث القدرات الخاصة أو من حيث الصحة النفسية أو من حيث أعدادهم للحياة أعدادا صحيا سليما . وكل هذا هو غاية التربية وغاية المدرسة ورسالة المعلمين جميعا .

والتربية الفنية حينما تنمي القدرة على التعبير انما تكون شخصيات الطلاب وتؤكد سلوكهم الاجتماعي الطيب علاوة على تنمية المهارات الفنية المختلفة عندهم وهذا يؤدي الى تكوين القيم الاشتراكية لدى الطلاب اثناء الممارسة العملية في مجالات الفنون المختلفة .

من أجل ذلك فان اهم المصادر التي نعتمد عليها في تحقيق أهداف التربية الفنية والتي يجب أن يضعها المدرس نصب عينيه هي إتاحة الفرصة للمتعلم كي يعبر عن نفسه وخواطره وأحاسيسه ، على أنه ينبغي أن لا نقف أبدا عند هذا الحد وانما يجدر بنا أن نزود المتعلم بمصادر تتيح له فرص النمو الحقيقي ، ومن هذه المصادر « الطبيعة » ، ينبغي دائما أن يتجه الى الطبيعة ليستلهمها ويتذوقها ويدرك ما فيها من قيم تشكيلية ونظم جمالية تساعد على التعبير السليم والتشكيل الجديد والصياغة الجمالية المبتكرة فتتحقق شخصيته وتسمو عواطفه ومشاعره .

والطبيعة مصدر رئيسي من المصادر التي نعتمد عليها في التربية الفنية وهناك مصدر آخر هو « التراث الفني » ذلك لاننا نعلم أنه ينبغي أن نستفيد مما وصل اليه السلف من تفوق فني وتقدم حضاري ، واذا لم نستفد مما خلفه لنا السلف فمعنى ذلك اننا نبدأ من جديد ، ولو أن الناس جميعا في كل عصر من العصور يبدأون من جديد لما تطورت الحياة ولما نمت وانما الاصل أن نبدأ من حيث انتهى الغير وأن نستفيد دائما من التراث السابق ونضيف عليه اضافات جديدة - لهذا كانت دراسة التراث مهمة جدا في التربية الفنية ، التراث الفني بكل ما في هذه الكلمة من معان ، التراث الفني الانساني والتراث الفني المحلي ، ومن الطبيعي أن نعطي عناية خاصة للتراث الفني القومي كالفن المصري القديم والفن القبطي والفن العربي .

وتراثنا من الفنون الاسلامية غنى بالاصالة الفنية العميقة ككل فن من فنون الحضارات الانسانية التي ينبغي التعرف على فلسفتها وأهدافها ومقوماتها . وعلى ذلك لا بد أن يقف الطلاب على الخطوط العريضة التي قام عليها الفن الاسلامي العربي ولا بد أن تصبح خبرتهم ومعرفتهم بهذا الفن مكتملة الجوانب حتى يستطيعوا تفسير ما يرونه من مظاهر وآثار فنية ذات قيمة تجعلهم أكثر ادراكا للقيم الابتكارية والتعبيرية .

ان الفن الاسلامي فن يعتمد على الهندسة والحساب ويفسر ذلك غرام الفنان الاسلامي بالخارف الهندسية الرائعة لدرجة أن بعض المتخصصين يضيعون اياما لكي يصلوا الى الاصول الهندسية للخارف الاسلامية . كما أن التصوير الاسلامي في كثير من جوانبه يعتمد على التكوين الهندسي فهو اذن فن هندسي يقدم لنا معادلات هندسية ذات جمال اخاذ في تناسقها وتوازنها .

وهناك ظاهرة اخرى في الفن الاسلامي هي انه فن تجريدي لا يرتبط بالواقع المرئي ابدا ولا يلتزم به ، انما هو يستلهم الواقع المرئي ويحرفه وينسقه حتى يكاد يفقد علاقته الاصلية بالطبيعة ، وقد كان النقاد يأخذون عليه بعده عن الطبيعة وتحريفها جاعلين مثلهم الاعلى الفن الاغريقي والفنون التي سارت على هديه ، هذه الفنون التي جعلت هدفها تقليد الطبيعة تقليدا بحتا عن طريق التماثيل والصور . ولم ينل التعبير التجريدي عنايتهم الا في الفنون المعاصرة التي تهدف الى الوصول الى تعبيرات تشكيلية لا تلتزم بالواقع المرئي ، ولقد اتجه الفنان العربي هذا الاتجاه لان الفن الاكاديمي الذي يقوم على تقليد الطبيعة استنفذ اغراضه مما جعل الفنان يشعر بما فيه من جمود متجها باحساسه ووجدانه الى البحث عن مجالات جديدة للتعبير الفني فانطلق الى تصوير متحرر ذي مزاج جديد مليء بالابتكار الفني متجها الى الفنون البدائية التلقائية والفنون الشرقية الاصلية ، واقبل عليها يدرسها دراسة تحليلية معجبا بخروجها على المألوف وما تشتمل عليه من ابتكار وتححرر وهكذا سار الفن المعاصر وراء مذهب التجريد الذي كان من مقومات الفن الاسلامي .

على ان التجريد في الفن الاسلامي تجريد منبعث من القلب - لا من دراسة عقلية ونظريات تدون في كتب ، ومن الامور الجديرة بالملاحظة ان الفن الاسلامي استطاع أن يوجد بين الفنون التي كانت موجودة في منطقة الشرق الاوسط وأن يطبعها بطابع واحد مميز فيه خصائصها القديمة المشتركة بعد أن تبلورت في صورة جديدة ، ولكن الشخص الذي ينظر نظرة عميقة يستطيع أن يجد ان جذور الفن الاسلامي قد امتدت في ظل الحضارة الاسلامية ، وأن البرعة التي تمت بها هذه الوحدة الفنية تدل



حبيبان

من مخطوط من منظومات خواجو الكرماني البريطاني تاريخه سنة ٧٩٩ هـ عن مارتن

على وحدة فكرية قديمة مشتركة . ونستطيع ان نضرب لذلك مثلا ببلاد الشام وهي اقرب المناطق الى أوروبا والتأثر بالهلينية ، ولقد جلب الاغريق والرومان معهم اتجاهات فنية تستهدف تمثيل الطبيعة والاغراق في تمثيلها تمثيلا حرفيا ، فالرخام كانوا يحاكون به الجسم البشرى ومع ذلك وبالرغم من أنهم جلبوا هذه الاتجاهات الى منطقة الشرق الاوسط لكن الاعمال الفنية في تلك المنطقة بدأت تتخلص حتى في ظل العهد الروماني من هذه التأثيرات وتتجه الى التجريد وأوضح مثلا لذلك العمود الكورنثى في العمائر ، اذ كان العمود الكورنثى يعتبر خلاصة لكل التنسيق وجمال النسب التي خلدها لنا الفن اليوناني ومع ذلك لم يقبل الفنان في الشام ان تبقى ورقة الاكانتس كما هي ، وهي العنصر الاساسى في تاج العمود وأخذ يحورها ويبسطها الى ان أخذت شكلا زخرفيا أبعدها عن شكلها الطبيعي .

كان ذلك قبل الاسلام في فنون الشام والفن البيزنطى والفن القبطى تلك الفنون الشرقية التي استمدت عناصرها من الطبيعة ولكنها أضفت عليها روحانية ورقة .

ومن ذلك يتضح أن الفنون التي كانت سائدة في منطقة الحضارة الاسلامية كانت تؤمن من قديم الزمان باتجاهات معينة تتعارض مع اتجاهات الفن الاغريقى ثم الرومانى وان شعب هذه المنطقة حاول ان يتخلص من الفن الاغريقى الذي وفد اليه مع هؤلاء الفاتحين مؤثرا فنونه الاصيلية واتجاهاته المحلية التي برزت بعد ذلك في ظل الاسلام وصقلتها الحضارة الاسلامية .

إذا دخلنا جامعا أو أى مبنى من المباني الاسلامية نجد أنه ابتداء من البوابة قد استعملت خامات مختلفة كالخشب والجص والرخام والحجر ، ثم زخرفت هذه الخامات بالزخارف الهندسية والنباتية والكتابات الخطية المختلفة ذات الطابع الزخرفى المتنوع ، كل هذا في مكان واحد ، والمدهش أننا بالرغم من هذا التنوع الفائق الحد في الخامات وطرق تشكيلها نشعر شعورا قويا طافيا بالوحدة التي تجمع هذا التنوع وتربطه برباط محكم ، هذا التنوع الذي يشكل هذه الوحدة هو مفتاح فهم الفن الاسلامى .

يقول كثير من الناس أن الفن الاسلامى فن مسطح لا يعرف البعد الثالث (التجسيم) الموجود في فنون أوروبا وفي الفن المصرى والفن الرومانى ، وحقيقة أن الفن الاسلامى ضد التجسيم ، ومع ذلك فانى اشعر دائما أن هناك بعد ثالث في الفن الاسلامى ، ذلك هو البعد الثالث الوجدانى . وهنا أحب أن أفسر هذا المعنى : عندما تتأمل عملا فنيا ادبيا كقصيدة ألف ليلة وليلة ، تشعر وكأنك تغوص في عمق وجدانى يقودك اليه

طريقة بناء القصة التي تتكون من حكاية داخل حكاية وهذه بدورها حكاية داخل أخرى وهكذا ، لاشك أن هذا البناء الفني للقصة نوع من الأبعاد الفنية العميقة ، فالبعد الثالث بالمعنى الشائع المعروف ليس نهاية المطاف والقصد في العملية الفنية .

ولعلنا نعرف أن هناك بعدا رابعا وهو حركة الزمن ، والتعبير الفني هو الحركة في الفراغ ، وتأملنا للزخارف الإسلامية يقودنا الى احساس بالعمق الوجداني من غير أن يكون هناك عمق حقيقي . فاذا تأملت أحد الابواب الخشبية الضخمة بزخارفه المتنوعة سواء بالحفر أو بالتطعيم تجد أنك تنتقل بوجدانك من احساس الى احساس ، ومن فكرة الى فكرة بشكل متسلسل مترابط أخاذ .

قلت ان الفن الاسلامي ضد التجسيم لذلك كان الفنان عندما ينحت تمثالا لحيوان يعمد الى اذابة مادة الجسم بإضافة شبكة من الزخارف عليه بحيث تحيله الى معنى آخر غير المعنى المادي البحت . تجد ذلك أيضا في العماثر المختلفة وفي الصجاف يغطيها الفنان كلها بشبكة من الزخارف تمتص مادة الجسم . وقد استعمل الفنان أيضا ألوان الذهب بكثرة لان هذا المعدن من شأنه أيضا أن يأكل الاجسام .

ان الفن الاسلامي فعلا ضد التجسيم لانه يريد أن يحقق قيمة خاصة في صياغة فنية أصيلة تلائم هذه القيم والمعاني . وما من شك في أننا في حاجة لان نحاول أن نحدد المعايير الفنية التي تعيش عليها الفنون الإسلامية ، وسنجد أن هذه المعايير خاضعة فعلا للقيم الجمالية الكلية ، وهناك القيم التشكيلية النقية ، نستطيع أن نطبق هذه القيم على أي عمل فني اسلامي ، وسوف نجد أن هذا العمل ممتاز فنيا . فالذي يتغير هو الفهم نفسه ولكن القيم الفنية موجودة ومؤكدة .

ونحن عندما نتأمل الاعمال الفنية الإسلامية نجد أنها تتصف بصفة جمالية خاصة نسميها « الفخامة البدلة » ومعنى ذلك أن الفن الاسلامي فن اشتراكي من دوافعه الاصيلية التي استمدتها من روح العقيدة الإسلامية وجهت الفنان في الغالب الى استخدام خامات رخيصة في تشكيل العمل الفني ، وقد يبدو هذا الكلام غريبا ولكننا بمقارنة الكنوز الموجودة في الكنائس الاوربية المصنوعة من الذهب الخالص ومن الخامات الفاخرة بالمحراب الذي هو مركز الاهمية بالنسبة للمسجد نجد أنه مصنوع من الجص أو من الخشب الذي تصنع منه ابواب بيوت أقل الناس ، ونجد أيضا أن الاواني التي يأكل فيها الخلفاء مصنوعة من الصلصال المزجج ، فالفنان المسلم لكي يحقق الجمع بين المبادئ الإسلامية التي تنحو

نحو البساطة وما يهدف اليه من فخامة وعظمة في العمل الفني نجده يستعمل خامه رخيصة ثم يرتفع بها الى قمة التحف الفنية بوساطة العمل الفني الاصيل والقيمة الزخرفية العالية الفنية بالزخارف ، وهذا يفسر أيضا اقباله على استعمال البريق المعدني في الزخرف ، ذلك البريق الذي يعتبر من الصفات الفنية المميزة للخزف الاسلامي لانه يجعل الاناء الخزفي في مستوى الاناء المصنوع من الذهب في بريقه وجماله . ولقد استطاع الفنان المسلم ان يؤكد القيم الفنية الاشتراكية عندما احال الخامات الرخيصة الى اعمال فنية عظيمة . ومثال ذلك في المحراب المصنوع من الجص والخشب والخزف ، وهذه صفة أخرى من صفات الفنون الاسلامية .

وهناك خاصية أخرى لا يجوز لنا أن نغفلها وهي كراهية تمثيل الكائنات الحية ، وبالرغم من أنه لم يكن هناك نص صريح بالتحريم ولكن هناك بعض الاحاديث الصريحة الدالة على كراهية تمثيل الكائنات الحية ، وهذا أمر طبيعي لابعاد المسلمين عن عبادة الاوثان والتقرب بها زلفى . ان سلوك النبي صلى الله عليه وسلم والصحابة من بعده يؤكد لنا أن الهدف من الكراهية هو ابعاد المسلمين عن عبادة الاوثان التي كانت شائعة في ذلك الوقت . وقد قبل النبي عليه الصلاة والسلام ان تعمل حشيرة من قماش عليها رسوم .

ويقول الازرقى المؤرخ في أخبار مكة أن النبي صلى الله عليه وسلم لما دخل الكعبة قال لهم « امحوا كل شيء الا ما تحت يدي » ووضع يده على صورة السيد المسيح والسيدة مريم .

وفيما اثر عن سعد بن أبي وقاص عندما فتح المدائن أنه صلى في ايوان كسرى وهو مملوء بالصور . كما أن المسلمين استعملوا السجاجية الفارسية للصلاة وهي مزينة بالصور ، وقد بحث بعض العلماء الموثوق بهم هذه الموضوعات بحثا دقيقا واستنبطوا أنه لم يكن هناك تحريم بل كراهية نشأت نتيجة خوف المسلمين من أن ينحرف بعض الناس ، أو يفسروا الصور والتماثيل تفسيراً فيه تقديس أو نوع من الاحترام أكثر مما ينبغي أن تكون عليه ، كأعمال فنية للتذوق والاستمتاع المباح .

ولاشك أن كراهية تمثيل الكائنات الحية وجهت الفنان المسلم الى البحث عن العناصر اللازمة للزخرفة ، وكان من أهم العناصر التي لجأ اليها وأبدع فيها : الخط .

والخط يعتبر عنصرا أساسيا من عناصر الزخرفة الاسلامية ، ولعل الفنان العربي كان أول فنان في العالم استطاع أن يستنبط من الخط أشكالا زخرفية لا أول لها ولا آخر ، ولا أكون مبالغاً اذا قلت ان الخط كان يستعمل في الزخرفة البحتة بقدر ما كان يستعمل في كتابة النصوص ولدينا نماذج كثيرة من أنواع الخطوط على التحف المختلفة يتعذر علينا قراءتها ولكن يسهل الاستمتاع بها فنيا ، وكثير من الزخارف الخطية



اناء من الخزف الاسلامى القرن الرابع عشر (السابع الهجرى) ويظهر
فيه جمال الشكل عن طريق الزخرفة بالخط العربى الذى حقق قيمة فنية
عالية .

ليس المقصود منها أن تقرا ، فالحروف متكررة مع بعضها لتكون شكلا زخرفيا جميلا ، والخط العربي بهذه الصفة يكون عنصرا أساسيا من عناصر الزخرفة الإسلامية ، ولا تكاد نجد تحفة إسلامية خالية من الخط العربي . ولقد تنوعت أنواع الخط العربي وكثرت - فمنها الخط الكوفي بأنواعه الكثيرة ، والخط النسخي ، ولكل منها مميزات الجمالية واستعمالاته الفنية .

هناك ملاحظة خاصة بالزخرفة النباتية المجردة ، وهو ما يطلق عليه الارابيسك ، فكلمة ارابيسك تطلق على التجريد الإسلامي الخاص بالنبات ، ذلك التجريد الذي يجعلنا نتساءل : هل هو رسم نباتي أم هندسي ؟ وأكثر ما يميزه الخطوط المنحنية المستمدة من فروع النبات التي استطاع الفنان المسلم أن يوجد تجاوبا بين الزخارف الخطية وبين الأشكال الهندسية ، ثم بينها وبين الأشكال النباتية . وكثيرا ما نجد أن التحفة الإسلامية قد استعملت في زخرفتها عناصر متنوعة : هندسية ونباتية وخطية وآدمية وحيوانية .



هذه كلمة عامة عن الفنون الإسلامية ويكفي أن نستعرض التصوير الإسلامي الذي نشأ منذ أقدم العصور الإسلامية أيام بني أمية . وهناك نماذج لا تزال موجودة من هذا العصر في التصوير ، ومن هذه النماذج المناظر الطبيعية المصنوعة من الفسيفساء على جدران المسجد الأموي بدمشق ، وفي قصر عمود في يادية الشام وهو قصر صغير للصيد من عهد خلفاء بني أمية وكذلك قصر عمرا (استراحة وسط الصحراء شمال شرق عمان) الذي زين جدرانه بألوان مختلفة من الصور الجدارية .

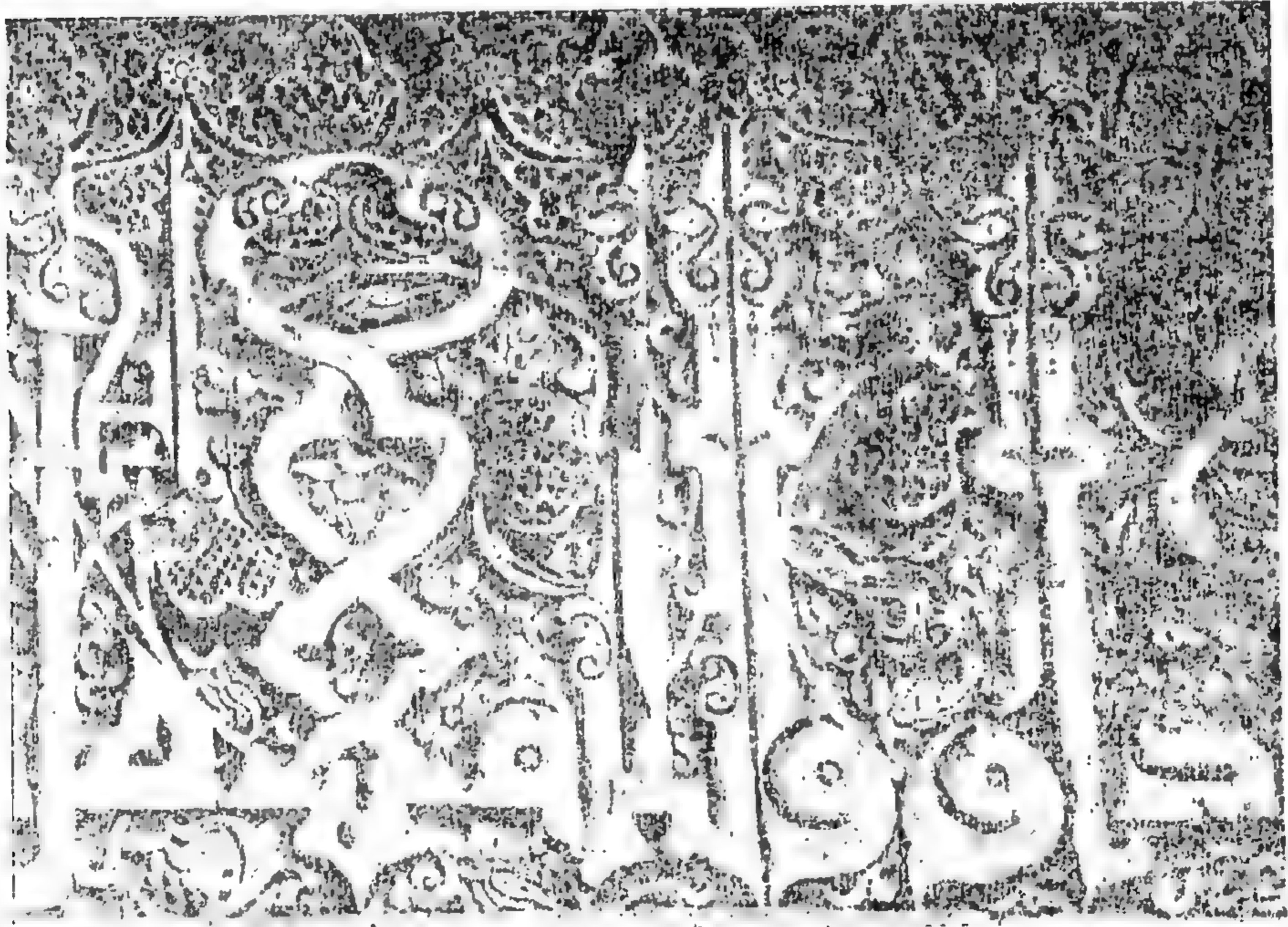
وفي أيام الدولة العباسية عثر على كثير من الصور الجدارية في قصر الجوسق الخاقاني وبخاصة في قسم الخريم حيث نجد صور راقصات وحيوانات تجري ، وقد عثر في هذا القصر على مواسير من الفخار نصفها مرسوم عليه بعد أن دهن بكون كالارضية ، ونجد في هذه الرسوم كل خصائص التصوير الإسلامي . وفي العصر الفاطمي عثر في الحفريات التي أجريت في مدينة القسطة القديمة على صور جدارية في بعض الحمامات ، هذا غير ما رواه المؤرخون عن الصور الكثيرة والتنافس الذي كان يحدث بين الفنانين للوصول إلى الإتقان والاجادة .

إن التصوير الجداري في العصر الإسلامي كان شائعا ونتائجه خاضعة لوجهة النظر الإسلامية ، ويعتبر تصوير المخطوطات من أجمل ما خلفته لنا الحضارة الإسلامية وقد اشتهرت إيران بهذا النوع من التصوير وأنتجت فيه إنتاجا رائعا ، وقد تتلمذ على الفنانين الإيرانيين الفنانون الهنود والأتراك ، وظل تصوير المخطوطات مزدهرا حتى بدأت التأثيرات الأوروبية تغزو هذه الفنون الإسلامية الأصيلة .





قاعدة من الرخام توضح الخط والزخرفة النباتية (أرابيسك) وقد
استعملها الفنان المسلم بشكل يؤكد التجريد الاسلامي الاصيل



تكمال الزخرفة الاسلامية عن طريق الخط والنبات

توحيد المرحلة الإعدادية

للاستاذ نجيب يوسف بدوي

رئيس قسم التربية بإدارة اليونسكو
وزارة التعليم العالي

عرف نظامنا التعليمي المرحلة الإعدادية ابتداء من عام ١٩٥٣ كمرحلة وسطى بين المرحلتين الابتدائية والثانوية . . ومدة الدراسة بالمرحلة الإعدادية - كما هو معروف - ثلاث سنوات ، تنتهى بامتحان عام . . وتتراوح أعمار التلاميذ فيها بين سن الثانية عشرة والخامسة عشرة . . وتتولى المناطق التعليمية إدارة المدارس الإعدادية الداخلة فى اختصاصها وتدير جميع شئون التعليم بها .

والمرحلة الإعدادية متنوعة . فيها المدارس الإعدادية العامة ، والمدارس الإعدادية الفنية (زراعية وصناعية وتجارية) . والمدارس الإعدادية العامة هى التى تؤدى الى المرحلة الثانوية . أما المرحلة الإعدادية الفنية فهى مرحلة منتهية بالنسبة لغالبية التلاميذ الذين يتمونها . وقد بلغ عدد تلاميذ المدارس الإعدادية العامة فى العام الدراسى ١٩٦١ - ١٩٦٢ ٣٠٠٨٥٣ تلميذا . وبلغ عدد تلاميذ المدارس الإعدادية الفنية نحو ١/٧ هذا العدد أى ٤٢٠٦٨ تلميذا . (١٢) ص ٢٠ .

ولقد ترتب على تنوع المدارس فى المرحلة الإعدادية ظهور مشكلات كثيرة ، منها ما يتعلق بنظام القبول فيها ، ومنها ما يتناول الفرض من هذه المرحلة ووظيفتها ، ومنها ما يتصل بتوجيه التلاميذ الى مختلف أنواعها ، ومنها ما يرتبط بمصير المنتهين منها ، ومنها ما يتعلق بضرورة إعادة تخطيطها وتطويرها حتى تصبح أدعى الى تحقيق أهدافها .

مشكلة القبول بالمرحلة الإعدادية :

أول مشكلة تواجه المدارس الإعدادية هى اختيار التلاميذ لهذا التعليم من بين الأعداد الكبيرة التى تتقدم للالتحاق به . فلقد ترتب على التوسع فى التعليم الإلزامى والعمل على تعميمه ، أن ازداد إقبال التلاميذ على المدارس الإعدادية زيادة فاقت إمكانياتها . ونتيجة لذلك كان من المتعين إيجاد وسيلة للمفاضلة والاختيار من بين المتقدمين . فوضع امتحان القبول ليكون صمام أمن على أبواب المرحلة الإعدادية ويحول بين الأعداد الضخمة المتزايدة من المنتهين من المرحلة الابتدائية والالتحاق بالمرحلة الإعدادية ،

مع تحديد الاعداد التى تقبل فى المرحلة الاعدادية العامة فى حدود ٢٠٪ وبمرحلة التعليم الاعدادى الفنى بأنواعه بحوالى ٥٪ من جملة المنتهين من المرحلة الابتدائية .

وتظهر الحكمة من هذا التحديد بوضوح فى الفقرة التالية التى وردت فى مشروع السنوات الخمس (الاول) للتربية والتعليم ، ونصها : « مادام تنفيذ الخطة فى المرحلة الابتدائية سيترتب عليه تخريج اعداد ضخمة من التلاميذ الذين يتمونها ، لهذا كان حتما أن تتدخل الخطة فتضع صمام امن على ابواب المدارس الاعدادية ، بحيث يوجه اليها من تدل مواهبه على قدرة حقيقية واستعداد لتلقى الدراسة فيها ، ومن كانت مواهبه وقدراته تقربه من الدراسة الفنية اتجه الى الاعدادى الفنى بأنواعه : الصناعى ، والزراعى ، والتجارى . (٥) ص ١١ .

ولا يفوتنا أن نلاحظ ان الخطة لم تبين لنا كيف يمكن الكشف عن تقربه مواهبه وميوله وقدراته من الدراسة الفنية ، حتى يمكن توجيهه الى هذا النوع او ذاك من المدارس الاعدادية الفنية ..

ويحقق هذا التحديد غرضا اخر توضحه الفقرة التالية : « ونظرا لان اغلب التاجحين فى امتحان الشهادة الاعدادية قد درجوا على الاتجاه الى التعليم الثانوى العام وبالتالي الى التقدم للقبول بالجامعة - بعد الانتهاء من المرحلة الثانوية العامة ، فان مواجهة الامر تقتضى علاج المشكلة من اساسها ، أى من بداية التعليم الاعدادى ، وذلك بتحديد نسبة القبول بالمرحلة الاعدادية العامة بحوالى ٢٠٪ وبمرحلة التعليم الفنى بأنواعه بحوالى ٥٪ من جملة المنتهين من المرحلة الابتدائية . (٨) ص ٢٤ .

ومعنى ذلك أن تحديد نسبة المقبولين بالمرحلة الاعدادية يقصد به تخفيف الضغط على التعليم الثانوى والجامعى .

ومن هذا يتضح أن الفرض من امتحان القبول للمرحلة الاعدادية هو الحد من قبول الاعداد الضخمة من المنتهين من المرحلة الابتدائية بالمرحلة الاعدادية من ناحية ، وتخفيف الضغط على التعليم الثانوى والتعليم العالى من ناحية أخرى .

ومن أظهر عيوب هذا الامتحان انه ليس أداة للاختيار فحسب ، بل انه أداة للاستبعاد كذلك . واذا جاز اعتباره مقياسا صالحا لاختيار أصلح التلاميذ لمواصلة التعليم بالمرحلة الاعدادية ، فلا يجوز اعتباره أداة صالحة لتحكم على عدم اهلية المستبعدين لمواصلة التعليم . والمستبعدون من المرحلة الاعدادية يبلغ عددهم ثلاثة أمثال المقبولين فيها ، لان المرحلة الابتدائية

مرحلة منتهية بالنسبة لـ ٧٥٪ ممن يتمون الدراسة بها ؛ ولو اتاحت
الفرص وتوفرت الامكانيات واتسعت الاماكن ، لنال كثير من المستبعدين
حظهم من التعليم .

ويؤدي امتحان القبول الى الحاق فريق من التلاميذ في انواع من التعليم
الاعدادي الفنى لا يرغبونها فى الاصل ، ولم يعدوا انفسهم لها بسبب شغل
اماكن المدارس الاعدادية العامة بمن هم اعلى منهم درجات . فالتلميذ الذى
يلتحق بالمدرسة الاعدادية الفنية سواء اكانت زراعية أم صناعية أم تجارية
لا يلتحق بهذه المدرسة بناء على ميله اليها أو لرغبته فيها ، بل لانه لم يجد
مدرسة أخرى تقبله . ومتى دخل هذه المدرسة وتبين عدم استعداده لنوع
الدراسة فيها أو عدم صلاحيته لها ، تعذر عليه أن يتركها ويلتحق بغيرها
لان الانتقال بين نوع وآخر من انواع المدارس الاعدادية غير ميسر . وبعد
أن ينتهى التلميذ من دراسته الاعدادية الفنية لا يستطيع أن يكمل تعليمه
فى المدارس الثانوية الفنية الا اذا كان متفوقا . فلاعجب اذا اعتبرت المدارس
الاعدادية الفنية طريقا مغلقا لا يستطيع التلميذ الذى يلتحق بأى نوع منها
ان ينتقل فى اتجاه أفقى الى مدرسة أخرى فى نفس المستوى ، ولا فى اتجاه
راسى الى مدرسة أرقى . ولاعجب اذا أحجم كثير من أولياء أمور التلاميذ
عن تعليم أبنائهم فى هذه المدارس .

ومعنى ذلك أن امتحان القبول هو الذى يحدد مصائر التلاميذ ، ويتوقف
عليه مستقبل حياتهم . فهو يقسم أبناء الأمة الى ثلاث فئات : فئة
قليلة مقبولة تواصل تعليمها . وغالبية كبيرة تغلق دونها أبواب ما بعد
التعليم الابتدائى . وفئة ثالثة تضل طريقها وتجد نفسها متجهة الى التعليم
الاعدادى الفنى المفلق الذى لا يوصل الى شئ . وما من شك فى أن نسبة
المقبولين بالمرحلة الاعدادية - وهى ٢٥ ٪ فقط من جملة المنتهين من
المرحلة الابتدائية - نسبة ضئيلة ولا بد من العمل على زيادتها تدريجيا .

الفرض من المرحلة الاعدادية :

ان المرحلة الاعدادية يحكم وضعها فى السلم التعليمى بين تعليم الزامى
موحد وتعليم ثانوى منوع ، وبحكم أنها تتعهد التلاميذ الذين يجتازونها بما
يتفق وخصائص المراهقة ، وهى السن التى تتفتح فيها قدرات التلاميذ
واستعداداتهم وتتميز فيها ميولهم واتجاهاتهم ، تهدف الى غرض خاص
أنشئت هذه المرحلة لاجل تحقيقه ، وهذا الفرض هو : « الكشف عن
استعدادات التلاميذ وميولهم على اختلاف أنواعها من أدبية وعلمية وفنية
وتهيئة وسائل النمو لها ، حتى يمكن توجيههم بعد ذلك الى نوع الدراسة
الذى يلائمهم . وهى فى الوقت نفسه مرحلة تدعيم الثقافة القومية للتلاميذ

واستكمالها قبل أن ينتقلوا الى المرحلة الثانوية التي تنطوى الدراسة فيها على قدر من التخصص . « (١) ص ٩٨ .

وبما أن وظيفة المرحلة الاعدادية أساسا هي الكشف عن استعدادات التلاميذ وميولهم حتى يمكن توجيههم بعد ذلك الى نوع الدراسة الذي يلائمهم ، فإن هذا الغرض لا يتحقق اذا كانت مدارس هذه المرحلة متنوعة الى اعدادية عامة واعدادية فنية ويتم توجيه التلاميذ الى هذه الانواع في بداية هذه المرحلة ، قبل أن تتكشف ميولهم واستعداداتهم . هذا بالنسبة للشطر الاول من وظيفة المرحلة الاعدادية . والشطر الثانى من وظيفتها المثالي بأنها مرحلة تدعيم الثقافة القومية للتلاميذ واستكمالها لا يتحقق في المدارس الاعدادية الفنية ، وذلك لان العناية بالنواحي العملية والمهنية في المدارس الفنية يكون على حساب مواد الثقافة العامة . فهذه المدارس الفنية لا تقوم بتدعيم الثقافة القومية واستكمالها ، ولا تزود تلاميذها الا بقسط ضئيل من الثقافة العامة .

فما هي اذن الاغراض التي انشئت من أجلها المدارس الاعدادية الفنية ؟

الفرض الاول :

هو اعداد التلاميذ للمهن التي تساعد على كسب قوتهم . وتوضحه الفقرة الثانية : « يستند التوسع في التعليم الاعدادي الفنى الى أنه من صالح الدولة أن تنفق على تعليم التلاميذ ثلاث سنوات في مدرسة اعدادية فنية ليخرج بعدها قادرا على مزاولة حرفة من الحرف بدلا من أن يخرج من مدرسة اعدادية عامة لاتساعده الدراسة بها على الاسهام في الحياة العملية لنسب قوته . » (٨) ص ٣٤ . واذا صح أن المدارس الاعدادية الفنية تحقق هذا الغرض ، فلا بد للتلاميذ المتخرجين منها أن ينتظروا بعض الوقت بدون عمل حتى يبلغوا السن القانونية ، لان قوانين العمل في بلادنا لاتسمح للاطفال في مثل هذا السن أن يمارسوا حرفة أو يزاولوا عملا من أعمال التكسب .

والفرض الثانى :

هو تخفيف الضغط على مدارس التعليم العام الاعدادي والثانوى . وقد اشرنا اليه فيما سبق كسبب من أسباب تحديد القبول بالمرحلة الاعدادية . ويوضح هذا الفرض النص الاتى : « بما أن الاعداد المتزايدة للمنتهين من المرحلة الابتدائية لا يستوعب منها في المدارس الاعدادية العامة غير نسبة ضئيلة ، فعلىنا اذن أن نفصح المجال امام بعض من الكثرة الباقية

لتهيئتهم للانخراط في ميادين العمل والانتاج التي تتطلبها حاجات الصناعة المحلية والورش الحرة . « (٨) ص ٣٣ . ويتضح من هذا النص أن المدارس الاعدادية الفنية تهدف الى تخفيف الضغط على مدارس التعليم العام ، بتحويل بعض التلاميذ الى نوع مغلق أو منته من التعليم الاعدادي الفني ، اذا كان يزودهم بقسط من الخبرات العملية التي تؤهلهم لكسب قوتهم ، فهو يصرفهم بالتأكيد عن أبواب التعليم الثانوي .

والفرض الثالث :

هو اعداد فنيين مهرة أو « اعداد فشة على درجة من الثقافة الفنية والمهارة اليدوية تمكنهم من المشاركة والاسهام بدرجة معينة في انتاج الشركات والمؤسسات الصناعية والزراعية والتجارية . « (٨) ص ٥ . فهل حقق التعليم الاعدادي الفني هذا الفرض ؟ يجيب على ذلك السيد الدكتور محمد خليفة بركات بقوله : « لقد دلت الدراسات التتبعية لخريجي التعليم الاعدادي التجاري والزراعي ، بل والتعليم الصناعي أيضا على أن خريجي هذه المدارس لا يصلحون للإندماج في الاعمال ولا تقبلهم المؤسسات ولا ترحب بهم الشركات . . والسبب في ذلك واضح وهو أن التلاميذ قد تخصصوا فيه قبل الاوان . كما أنهم لا يأخذون تدريبات كافية في النواحي المهنية ، ولصغر سنهم وعدم نضوجهم جسميا وعقليا لا تتكون عندهم الخبرات العملية التي يتطلبها رجال الاعمال . « (٤) ص ٢٣ .

ومجمل القول أن المدارس الفنية مدارس دخيلة على المرحلة الاعدادية لأن الأغراض التي أنشئت من أجلها المدارس الاعدادية الفنية بعيدة كل البعد عن الأغراض الحقيقية للمرحلة الاعدادية التي تهدف أساسا الى الكشف عن استعدادات التلاميذ وميولهم وتنميتها ، وتدعيم الثقافة القومية واستكمالها . ولم يكن في حساب الذين فكروا في انشاء هذه المرحلة أن يكون من بين أغراضها : اعداد التلاميذ للمهن التي تساعد على كسب قوتهم ، أو تخفيف الضغط على التعليم الثانوي والتعليم العالي . أو اعداد فنيين مهرة يشاركون في تنمية الانتاج .

متى يبدأ التعليم الفني والمهني ؟

يبدأ التعليم الفني والمهني في مدارسنا في بداية المرحلة الاعدادية ، بعد مضي ست سنوات دراسية ، أي في سن الثانية عشرة . وسن الثانية عشرة سن مبكرة لا تبين فيها استعدادات التلاميذ في صورة واضحة ولا يتسنى الحكم عليها حكما صادقا . ومعظم الدول المتقدمة تؤخر بداية من التعليم الفني والمهني الى الخامسة عشر حتى تكون ميول التلاميذ واستعداداتهم قد تكشفت بدرجة تسمح بالاطمئنان الى توجيههم نحو دراستهم المستقبلية .

« فالتعليم الفنى (الزراعى والصناعى والتجارى) يبدأ فى غالبية الدول المتقدمة بعد مضى ٨ أو ٩ سنوات دراسية (أى فى حوالى سن ١٤ - ١٥) حتى يكون الطالب قد بلغ من النضج والتحصيل والنمو الجسمى والسن المناسبة التى تساعد على ممارسة التدريب على الاعمال الفنية والمهنية ، وحتى تكون قدراته وميوله قد تكشفت فيستطيع اختيار ما يناسبه ويتفق معه من أنواع التعليم المختلفة » (١٤) ص ١٧ .

ولذلك فان التخصص المهنى المبكر فى سن الثانية عشرة كما هو قائم الان فى مدارسنا الاعدادية الفنية (الصناعية والزراعية والتجارية) يتطلب إعادة النظر . فقد أثبتت البحوث والدراسات ثبوتاً قاطعاً أن التوجيه المهنى المبكر يقوم على أسس تربوية ونفسية خاطئة وكثيراً ما يؤدي الى أضرار جسيمة ، بجانب الفشل الذى ينتهى اليه . وعلمت البحوث هذه الحقيقة الصريحة بالاسباب الآتية :

١ - الاسراع فى التكوين المهنى المبكر يحرم الطفل من تحصيل القدر المناسب من الثقافة العامة الأساسية التى تجعل الطفل قادراً على مواجهة الحياة ، مؤمناً بالقيم الجديدة للمجتمع وعاملاً من عوامل التقدم والبناء للوطن وللإنسانية . والرأى الاجماعى فى العالم أجمع يرمى الى اعطاء لطفل ثقافة عامة أساسية حتى سن الخامسة عشرة .

٢ - ان الحاجة الماسة اليوم الى التوجيه المهنى - حتى فى المدارس الثانوية الفنية - تجعله يهدف الى اعطاء التلاميذ قسطاً مناسباً من الثقافة المهنية العامة ، لا التدريب المهنى المتخصص ، أو بعبارة أخرى تهيئة الفرص للتلاميذ لدراسة المبادئ العامة للامال المهنية المختلفة التى تكون لديهم فكرة اجمالية عن مختلف المهن والصناعات ، كما يكون لديهم مهارات خاصة توجههم الى اختيار المهنة التى سيزاولونها فى مستقبل حياتهم .

٣ - أثبتت التجارب والبحوث أن بعض الافراد لا يظهر نضجهم العقلى مبكراً وأن ذكاء الفرد قد لا يكتمل الا بعد أن ينتهى سن المراهقة . كما أثبتت أن القدرات لا تبرز كلها فى وقت واحد مما يتطلب مراقبة ظهورها والتأكد من صحة وجودها .

٤ - وأن اهتمام الطفل بمهنة معينة وهو فى سن ال ١٢ يكون عادة اهتمام غير ثابت . وقد دلت التجارب على خطأ اختيار الطفل وهو فى هذه السن بنسبة ٨٠ ٪ . أما اختيار الطفل لمهنة ما تتفق وميوله واستعداداته وهو فى سن ١٤ أو ١٥ فقد ثبت صحة هذا الاختيار بنسبة ٨٠ ٪ . (٩) ص ٢٠ .

لهذه الاسباب جميعها يجب أن يبدأ التعليم الفني والمهني في بداية المرحلة الثانوية لا في بداية المرحلة الإعدادية ، في سن الخامسة عشرة لا في سن الثانية عشرة . وبذلك نرتفع بمستوى التلاميذ الذين يثتقون بالتعليم الفني ، لينالوا قسطا كافيا من الثقافة العامة ، ويحصلوا على الشهادة الإعدادية . وبعدها يمكن تنويع المدارس ، ويبدأ تخصص التلاميذ وتوجيههم الى هذه الانواع المختلفة في بداية المرحلة الثانوية ، ويجب توحيد المرحلة الإعدادية قينال تلاميذها تعليما عاما مشترك حتى سن الخامسة عشرة . أما تنويع المدارس فيبدأ في المرحلة الثانوية . ويتم توجيه التلاميذ الى مختلف أنواع المدارس الثانوية على أساس ما يتكشف من ميولهم واستعداداتهم في المرحلة الإعدادية .

إطالة مدة التعليم الإلزامي :

تبلغ مدة الإلزام في نظامنا التعليمي ست سنوات ، وتنتهي في نهاية المرحلة الابتدائية في سن الثانية عشرة . ولا يزال أمامنا شوط كبير حتى نفرغ من تعميم التعليم الإلزامي وتوفيره لجميع أبناء الأمة ، وقد رسمت خطة التعليم الابتدائي على أساس أن يتم استيعاب جميع الملزمين في عام ١٩٧٠ .

وتحرص كثير من الدول على جعل مدة الإلزام تسع سنوات ، وإطالة مدة التعليم الإلزامي الى سن الخامسة عشر - فقد وصل في جميع دول أوروبا وأمريكا الشمالية الى ٨ - ٩ سنوات . وفي كثير من دول أمريكا اللاتينية وآسيا وبعض دول أفريقيا وصل الى سبع سنوات - وقد أصبح ذلك مبدأ مسلما به وتحرص غالبية الدول على تحقيقه . (١٤) ص ١٥ ، ومن لهم أن نعهد منذ الآن لرفع سن الإلزام الى الخامسة عشرة ، ويمكن تحقيق هذا الفرض بالوسيلتين التاليتين :

الوسيلة الاولى ، هي : التوسع في التعليم الإعدادي وزيادة نسبة القبول فيه تدريجيا . فإذا كان مشروع السنوات الخمس الاول للتربية والتعليم (من ١٩٦٠ الى ١٩٦٥) قد حدد نسبة القبول بالمرحلة الإعدادية سنويا بـ ٢٥ ٪ من المقيدون بالصف السادس بالمرحلة الابتدائية ، فنقترح النظر في زيادة هذه النسبة الى ٥٠ ٪ في مشروع السنوات الخمس الثاني (من ١٩٦٥ الى ١٩٧٠) .

والوسيلة الثانية ، هي : توحيد المرحلة الإعدادية حتى يتسنى جعلها استمرارا الزاميا للمرحلة الابتدائية . والمرحلة الإعدادية وأن كانت مرحلة مستقلة قائمة بذاتها ، إلا أنها تعتبر امتدادا طبيعيا للتعليم الابتدائي . وكثير من الدول التي رفعت سن الإلزام الى الخامسة عشر تعتبر نظم

التعليم فيها المرحلتين الابتدائية والاعدادية مرحلة الزامية واحدة . وبما أن مرحلة الالتزام مرحلة عامة موحدة يشترك فيها التلاميذ جميعا ، فإن زيادة مدة الالتزام الى سن الخامسة عشرة والعمل على جعل التعليم بالمرحلة الاعدادية استمرارا للمرحلة الابتدائية يقتضى توحيد المرحلة الاعدادية .

المرحلة الاعدادية الموحدة اذن هى التى تعد امتدادا طبيعيا واستمرارا للزاميا للمرحلة الابتدائية . وما تنوع المدارس الاعدادية سوى مرحلة عابرة مؤقتة فى نظامنا التعليمى ، لأن توحيد المرحلة الاعدادية خطوة آتية لا ريب فيها . . فهى التطبيق العلمى لمبدأ تكافؤ الفرص فى التعليم . . وهى خطوة نحو تحقيق الديمقراطية والاشتراكية وتذويب الفوارق بين الطبقات التى نادى بها الميثاق . . فكيف نتصور المرحلة الاعدادية الموحدة ؟ وعلى أى شكل تكون ؟

تطوير المدرسة الاعدادية :

ليس معنى توحيد المرحلة الاعدادية جعل مدارسها كلها من نوع المدارس الاعدادية العامة ، التى أصبحت مهمتها الآن قاصرة على اعداد التلاميذ للمرحلة الثانوية ، والتى تعنى بالثقافة العامة وبمواد الدراسة الاكاديمية ، ويقل الاهتمام فيها بالمواد الفنية والعملية ، وانما معناه الجمع فى مدرسة واحدة بين مناهج التعليم العام ومناهج التعليم الفنى ، ولقد رأينا أن تنوع المدارس الاعدادية الى مدارس عامة ومدارس فنية ، ادى الى وجود نوع من الازدواج أو الثنائية ، فالاولى تعنى بالمواد الثقافية على حساب المواد الفنية والعملية ، والثانية تعنى بالمواد الفنية والعملية على حساب المواد الثقافية .

ولم يعد الاهتمام بالمواد الثقافية وحدها يتماشى مع حاجات المجتمع فى العصر الحديث الذى يمتاز بالتقدم السريع فى العلوم والمعرفة الفنية (التكنولوجيا) . ولذا أصبحت المواد العملية والفنية على جانب كبير من الاهمية لاعداد المواطن ، كما أن لهذه المواد قيمة فى حد ذاتها فى المرحلة الاعدادية باعتبارها أداة للكشف عن قدرات التلاميذ واستعداداتهم وميولهم ، ووسيلة لتنمية هذه القدرات والاستعدادات والميول . فالمواد العملية والفنية مهمة للمجتمع الحديث من ناحية ، ولا غنى عنها للنمو المتوازن المتكامل لشخصية التلميذ من ناحية أخرى . ولذلك فهى ضرورية لكافة تلاميذ المرحلة الاعدادية . ولا يصح أن يكون الاهتمام بالمواد العملية والفنية قاصرا على نوع من المدارس الاعدادية دون غيره . وما ينبغي قط أن نحرم منها تلاميذ المدارس الاعدادية العامة وهم الغالبية ، ولا نتيحها الا لفئة خاصة هم تلاميذ المدارس الاعدادية الفنية .

فتمتى تم توحيد المرحلة الاعدادية ينبغي تنويع خطة الدراسة والمناهج داخل هذه المرحلة الموحدة ، فلا تقتصر على المواد الدراسية التقليدية من لغة وحساب ومواد علمية وأدبية وثقافية ، بل تزداد العناية فيها بالمواد العملية والفنية . والتأكيد هنا على تنويع المناهج داخل المرحلة الاعدادية الموحدة ، بدلا من تنويع المدارس الى مدارس عامة ومدراس فنية . والاعتبارات التى تدعو الى تنويع الخطة والمناهج داخل المرحلة الاعدادية هى نفس الاعتبارات التى تدعو الى توحيد المرحلة الاعدادية ، وأهمها :

١ - ان التوسع فى التعليم الاعدادى وزيادة نسبة القبول فيه تدريجيا سيجعله فى متناول اعداد أوفر من التلاميذ تزداد زيادة مطردة عاما بعد عام . وهذه الاعداد الوفيرة من التلاميذ تختلف قدراتهم وميولهم واستعداداتهم وحاجات حياتهم المستقبلية اختلافا بينا . ولذلك ينبغي تنويع خطة الدراسة والمناهج بالتعليم الاعدادى حتى تلائم جميع التلاميذ الذين يلتحقون به وتقابل ما بينهم من تفاوت واختلاف فى الميول والقدرات والحاجات .

٢ - ان تنويع الخطة والمناهج داخل المرحلة الاعدادية ضرورة يحتمها وضع المرحلة الاعدادية فى السلم التعليمى بين تعليم ابتدائى عام يتاح للجميع ، وتعليم ثانوى خاص لا يتاح الا لفئة معينة ، وبين تعليم ابتدائى موحدا ، وتعليم ثانوى منوع .

٣ - وهو ضرورة تحتمها خصائص التلاميذ السيكولوجية فى مرحلة النمو التى يجتازونها خلال سنى الدراسة الاعدادية وهى مرحلة المراهقة التى تفتح فيها مدارك التلاميذ واستعداداتهم وتتميز فيها ميولهم واتجاهاتهم . وتنويع المناهج داخل المرحلة الاعدادية ، وتنويع الخبرات التى تتيحها هذه المناهج فضلا عن أنه ضرورى لتكوين التلاميذ فى هذه المرحلة ، ولا غنى عنه للمنو المتزن المتكامل لجميع جوانب شخصيته .

٤ - ان تنويع خطة الدراسة بالمرحلة الاعدادية ومناهجها ضرورة تحتمها وظيفة هذه المرحلة . فيما أن وظيفتها أساسا هى الكشف عن استعدادات التلاميذ وقدراتهم حتى يمكن توجيههم بعد ذلك الى نوع الدراسة الذى يلائمهم ، فيجب أن تكون المناهج فى هذه المرحلة متعددة متنوعة حتى تقابل مختلف الميول والحاجات والاستعدادات من فاحشة ، وحتى يتسنى التعرف على هذه الميول والحاجات والاستعدادات والعمل على تنميتها وتوجيه أصحابها الى نوع الدراسة الذى يلائمهم من ناحية أخرى .

• - لن اهتمام الخطة والمناهج في المرحلة الاعدادية بالمواد العملية والفنية ضرورة تحتمها حاجات الفرد وحاجات المجتمع في العصر الحديث ، عصر العمل والانتاج والتسابق في العلم والاكتشاف . ولذلك تلعب الحاجة الى الاهتمام بالمواد العملية والفنية لا في مدارس منفصلة قائمة بذاتها تخصص لهذا الغرض ، بل في المدارس الاعدادية كافة .

ولا بد أن تؤدي اضافة المواد العملية والفنية الى مناهج المرحلة الاعدادية الى ازدحام خطة الدراسة بالمواد التي لا يتسع لها الوقت المحدد . ولذلك ينبغي جعل بعض المواد اختيارية وبعضها الآخر اجباريا حتى يمكن الحد من تضخم المناهج وتخفيفها . ويختار كل تلميذ من بين المواد الكثيرة المتنوعة التي يشتمل عليها المنهج ، المواد التي تتفق مع ميوله وقدراته ، على الا يكون هذا الاختيار نهائيا ، بل تراعى حرية التلميذ في الانتقال بين المواد الاختيارية كلما تبين له أو للمشرفين على تعليمه حاجته الى هذا التغير .

ومتى اعطينا التلاميذ حرية الاختيار من بين المواد المتنوعة وحرية الانتقال بينها ، فيجب أن يكون هناك نوع من التوجيه التربوي والنفسي لأرشاد التلاميذ في اختيار المواد التي يرغبون في دراستها والتي تلائم ميولهم واستعداداتهم . وحذا لو قام معنمر المرحلة الاعدادية أنفسهم بهذا التوجيه والارشاد ، وروعى في اعدادهم تدريبهم على القيام بهذا النوع الهام من الاعمال المدرسية .

المدرسة الاعدادية الشاملة :

تتوفر هذه الشروط جميعها في تجربة « المدرسة الشاملة » التي تطبق في الولايات المتحدة الامريكية وانجلترا في المرحلة الثانوية ، وفي السويد من سن الالتزام الى سن السادسة عشرة . وفي الهند في مرحلة تقابل المرحلة الاعدادية في نظام التعليم ، وتسمى المدرسة ذات الأغراض المتعددة . فالمدرسة الشاملة لا تقتصر على مرحلة معينة ، ولذلك يمكن الأخذ بها في نظامنا التعليمي في المرحلة الاعدادية الموحدة .

وتختلف المدرسة الشاملة من بلد الى آخر . ولكنها تشترك في الخصائص التالية :

- 1 - انها مدرسة موحدة تجمع في بناء واحد بين التعليم العام والتعليم الفني .
- 2 - تتنوع فيها المناهج بحيث تشتمل على الخبرات والمعلومات والمهارات المتعددة التي تناسب قدرات مختلف التلاميذ وميولهم .
- 3 - تشتمل المناهج الدراسية على مواد اجبارية واخرى اختيارية .

وتعطى للتلميذ حرية اختيار ما يناسبه وما يعاونه على إبراز مواهبه من المواد الاختيارية ، وحرية الانتقال بينها .

٤ - ويرشد التلميذ في اختيار المواد التي يتابعها اخصائيون في التوجيه والارشاد .

وهذه هي نفس الشروط اللازمة لتطوير المدرسة الاعدادية والتي يجب مراعاتها عند إعادة تخطيطها .

وتحتاج المدرسة الشاملة الى مساحة اكبر ومبان اكثر مما تحتاج اليه المدارس العادية ، فهي تحتاج الى ورش ومعامل وحدائق وحجرات خاصة بالاشغال الفنية والعملية .. الخ . ولذلك فان تكاليف انشائها كبيرة ، غير انها تحقق اغراضا اكثر من مدرسة واحدة .

وهي تجربة جديرة بالدراسة . ونقترح انشاء مدرسة اعدادية شاملة في كل منطقة تعليمية - على سبيل التجربة - في المدة الباقية من خطة السنوات الخمس الاولى . وعلى اساس ما يتضح من التجربة يمكن النظر في تعميم هذه المدارس تدريجيا في مشروع السنوات الخمس الثاني (١٩٦٥ - ١٩٧٠) وذلك بأن يراعى في انشاء مباني المدارس الجديدة أن تكون كلها من نوع المدارس الشاملة وتخصص للمدارس الاعدادية . وتخطى ابنية المدارس الاعدادية العامة الحالية لتشغلها المدارس الابتدائية الجديدة تدريجيا . . . وحاجتنا الى المدارس الابتدائية لا تنتهى :

القيادة الجماعية وتربية الأفراد

للدكتور محمود البسيوني
وكيل معهد التربية الفنية للمعلمين

مما لا شك فيه أن نمو المجتمع متوقف على نمو أفرادهِ وصَلاحِ أي مجتمع يعتمد على صلاح كل فرد فيه ، وإذا اختل التوازن بين تربية الفرد وتربية الجماعة فإننا حتما سنصل أما إلى فرد معوج أو إلى مجتمع فاسد . والمجتمع الفاسد قد يصل إلى نوع من التزمت بحيث يخلق أفكار الأفراد - وعلى ذلك لا يمكن لأي فرد في إطار هذا المجتمع الجامد أن يصل إلى نمو متطور ومحرر . فالمجتمع الجامد يجمد أفرادهِ ويعوقهم عن التقدم . ولكن مع هذا يجب ألا ننظر إلى الفرد نظرة تقدمية حينما ينمو في معزل عن المجتمع وحينما يريد أن يحقق أهواءه ورغباته ولو كان ذلك على حساب الجماعة التي يعيش بينها ، فالفرد في هذه الحالة يتسلط على الجماعة ، والجماعة في الحالة الأولى تتسلط على الفرد ، ونمو الفرد والمجتمع في كلتا الحالتين لا يعتبر نموا صحيحا وهو بالتالي لا يؤدي حتما إلى الرقي والتطور .

لابد اذا من وجود علاقة ما بين الفرد وبين الجماعة علاقة تفاعل مستمرة فيها الإخذ والعطاء ، والتأثير والتأثير ، والمُد والجُزر ، أن استمرار مثل هذه العلاقة هو الضمان الأكيد لوجود التطور ، إذ أننا لو تصورنا تلك العلاقة وهي مبتورة من أحد جانبيها تنبها إلى النقص الملازم لعملية النمو الفردية والجماعية مهما كانت وجهتها . فالفرد المتسلط على الجماعة الذي يريد أن يأمر فيطاع ، وتخيل إليه المسائل بما يستوحيه من خياله الفردي المنعزل السقيم فيتصور أنه قادر على كل شيء بمفرده . في هذه الحالة فهو يملأ إرادته ، ويسيطر من الخارج ولا يأخذ في اعتباره آلام الناس ومشاعرهم وحاجاتهم . لو أن هذا الشخص كان حاكما أو قائدا أو رئيسا في عمل وتصرف بهذا الشكل كانت النتيجة بالنسبة لمرءوسيه طاعة شكلية من الخارج ورياء ونفاق من الداخل . ولو تصورنا أن لهذا الحاكم سلطة التخويف والعقاب فإن المحكوم قد يتصرف لإرضاء الحاكم من الظاهر ويمثل له أنواع السلوك التي ترضيه من الناحية الظاهرية ، ولكنه بينه وبين نفسه لا يبطن أي نوع من الرضا ويؤمن بعقائد غير التي يظهرها . ويتحين الفرص التي تسمح له بإظهار سخطه وثورته ولنا أمثلة في ذلك كل الثورات المحيطة وآخرها ثورة اليمن .

ان إصدار الاوامر وتنفيذها وان ادى الى تبديل الاعمال الخارجية.

لا يعنى حتما تسديل الدوافع الاصلية التى أدت الى إتراع السلوك الجديدة فالسلوك عامة يكون عادة وايد دوافع معينة ، وهذه الدوافع باطنية قد لانستطيع بمجرد تأمل المظهر السلوكى الخارجى الحكم سريعا على الدافع الداخلى الذى أدى لهذا السلوك ، حتى صاحب السلوك نفسه وان وعى فى بعض الاحيان دوافع سلوكه فانه فى كثير من الاحيان قد لا يعى دوافع أخرى خفية ولا يستطيع تفسيرها . وتلك الدوافع فى مجموعها تقوم على ركيزة نفسية وأخرى اجتماعية .

ان السلوك الانسانى مسألة معقدة وهى أكثر تعقيدا لو نظر الى هذا السلوك فى اطار الفلسفة الاجتماعية السائدة فى القرن الاخير انتشر بين الامم شعارات كثيرة لم يكن الناس على وعى بها من قبل ، كالراسمالية والاشتراكية والشيوعية لتحديد الاتجاهات الاقتصادية للمجتمع ، ودخل كل فرد بالنسبة للجماعة ، وأحققته فى الملكية ثم ظهرت شعارات أخرى - كالديمقراطية والديكتاتورية - وصور للمجتمع كالنظام الجمهورى والنظام الملكى المنطرف لتحديد دور الفرد السياسى وحرية بالنسبة للجماعة . وباختلاف هذه الشعارات نجد أيضا اختلافًا على الحرية الفردية والجماعية وحق الفرد بالنسبة للجماعة وواجب الجماعة للفرد - وستظل هذه العلاقة محورا عمليا لتكيف بين الافراد بعضهم وبعض وبينهم كأفراد ومن صورة الجماعة التى يؤمنون بها ، والتى تمثل الشكل المتطور لتلك العلاقات المستقرة بين الافراد .

ان ميثاقنا الوطنى حدد نوع هذه العلاقات على غصاء ماضينا الطويل وتجاربنا الكثيرة كأمة لها تاريخ عريق ولها دورها الذى اسهمت به فى عالم المدنية ، لقد حدد الميثاق حق الفرد نحو نفسه وحقه نحو الجماعة . فالقيادة الجماعية اصطلاح جديد لمفهوم المسئولية بمعناها الشعبى والتى تتولى شئونها الجماهير بنفسها . ان القيادة الجماعية ، لابد أن تضمن سلامة السلوك ، كما تضمن عدم انحراف الفرد بما يضر الجماعة فالجماعة الصالحة تصون حياة الفرد وتنميها بما لا يتعارض مع الصالح العام . ولكى تؤمن الجماعة فيجب أن يتوافق بين أفرادها أنواع من العلاقات الديمقراطية التى تجعل لكل فرد داخل اطار الجماعة حقوقه فى ابداء الراى وفى نقد آراء غيره بنزاهة غير مفرضة .

فالتفكير العلمى المنظم ، وتوخى الاسباب وربطها بالنتائج ، والكشف عن الحقائق والحجج والاسانيد التى تدعم الراى ان هى الاسباب موضوعية لفهمهم والاقناع . والجماعة التى تسود بين أفرادها علاقات ديمقراطية سليمة انما تطبق مبدأ التفكير العلمى فى كل خطواتها وقراراتها . كما تطبق مبدأ الاقناع والاقناع كأسلوب للفهم قبل اصدار القرارات الجماعية .

والقيادة الجماعية على هذا النحو هي نقيض للقيادة الفردية المتطرفة التي تحكم لصالح فرد معين على حساب اهمال حقوق غالبية أفراد الشعب وكل ما رأيناه في النظام الملكي قبل الثورة ، وما يزال في الانظمة الملكية في بعض الشعوب العربية التي مازالت متخلفة انما يشرح بوضوح كيف تنتهى القيادة الفردية الى استغلال الشعب واستنزاف دمه وقوته لصالح الحاكم وأسرته من بعده .

ان تقرير مبدأ القيادة الجماعية انما جاء بعد سنوات من المرارة والالام لاق فيها الشعب صنوف العذاب نتيجة تحكم الشهوات الفردية في الحكم ورغم ما وضعناه من ضرورة وفرة العلاقات الديمقراطية السليمة بين افراد اية جماعة صالحة تضع نفسها موضع القيادة الا ان هذه الجماعة نفسها اذا كانت ستتصدى للمصالح الشعبية - يجب أن يخرج أعضاؤها من بين أفراد الشعب حتى يحسوا باحساسه ويحكموا بما يتفق مع صالحه . فمنطق العدالة الاجتماعية يوجب ان يمثل الحاكم المحكوم وينوب عنه في تقرير مصلحته والعمل على حل مشكلاته ورفع شأنه - ولعل الآية التي وصفت النبي محمدا صلى الله عليه وسلم : « لقد جاءكم رسول من أنفسكم عزيز عليه ما عنـدتم حريص عليكم بالمؤمنين رءوف رحيم » تعنى مبدأ ديمقراطيا هاما . فالقرآن بقوله : « قل انما انا بشر مثلكم يوحى الى انما الهكم اله واحد » كان حريصا ان يحسن الشعب ان النبي منهم .

فالمبدأ الديمقراطي متوافر في العقيدة الاسلامية وقد شوه الاستعمار هذا المبدأ حينما شجع الملكيات الفردية واقام العروش في المنطقة وكان همه البحث عن مصلحته هو لا مصلحة الشعب الذي يحكم ولذلك لم تأخذ من الديمقراطية الا شكلها وضاع جوهرها وضاع معه الحسن الاجتماعى الذى يربط الافراد بعضهم ببعض ويجعلهم يحسون انهم امة واحدة لا فرق بين عربى ومجسمى الا بالتقوى اى بالعمل والسلوك القويم .

لذلك فان تقرير مبدأ القيادة الجماعية انما هو عود بالامور الى طبيعتها الديمقراطية الاصلية التى تستند الى ركائز من الحضارة الاسلامية التى تؤكد ان الامر شورى بين الناس .

وتقرير مبدأ القيادة الجماعية لا يعنى اننا فى غمضة عين نستطيع ان نتحول من عقليتنا الفردية المتطرفة التى وجهنا لها اiban الاستعمار الى تلك العقلية الجماعية وبخاصة فى السلك الحكومى والوظيفى وكل ما يتعلق بشئون الناس كجماعة مترابطة . فتحقيق ذلك امر لا بد ان نمهد له بالتربية داخل المدرسة الابتدائية ونتطور به حتى التعليم العالى والجامعى بل لعل قائلا يقول : يجب أن تؤكد ضرورة البدء به من المنزل - اى فى الاسرة وفى تنظيم علاقة أعضائها بعضهم ببعض .

لابد ان نعود الطفل في الصغر انه عضو في جماعة يرتبط خيره بخيرها وصلاحه بصلاحها ، وانه كلما أصابت نجاحا عاد ذلك بالتالى عليه وعلى أسرته وعلى سائر المجتمع الذى يرتبط به . ان اللعبة الصغيرة قد تعود الطفل الانانية والاثرة - وقد تعود على النقيض من ذلك أن يكون اجتماعيا . كلنا نشاهد الاطفال وهم ممسكون بلعبهم ويفضون اذا حاول غيرهم أن يمسك بها . في هذه الحالة يتعود الطفل أن يدرك مفهوم الملكية الفردية الذى يتنافى مع مفهوم المشاركة الجماعية . ولذلك فكر بعض المربين وفي روسيا على الاخص أن تكون لعب الاطفال من النوع الذى يحتاج لكثر من طفل ليتمكن ادارته والاستفادة منه ، فلعبة الارجوحة تحتاج لطفلين على الاقل يجلس كل منهما في الطرف الآخر ، والمتعة هنا باللعب انما تأتى نتيجة علاقة اجتماعية يتدرب فيها الطفل كيف يكيف نفسه للموقف وبظروف شخص آخر فيتم الاخذ والعطاء الذى يحقق التربية الجماعية وأنواع هذه الالعاب يجب توافرها في الحدائق العامة وفي الشواطىء .

بعد ذلك سيأتى الطفل الى المدرسة - لتعمل على تربية الروح الجماعية عن طريق اوجه النشاط المختلفة داخل الحصة وخارجها - فالتمثيليات والمسكرات وفرق الكشافة والاشبال والفرق الرياضية وسائر الجمعيات الفنية والعلمية والادبية انما تيسر انواع الترابط بين الاطفال في صفرهم بجعلهم يتدربون على وضع أهداف لهم ، كما تدربهم على التعاون في سبيل تحقيق هذه الاهداف فيعود الخير على كل المشتركين فيها .

ان الثورة التى نادى بها الميثاق في التعليم تفتح أعيننا على ضرورة تغيير الروتين الذى تسير فيه عممية التدريس داخل المدرسة فسلبية التلميذ واستماعه طوال الوقت لمدرسته ، وعدم مشاركته الفعالة في القيام بنشاط ايجابى انما نخلق منه شخصية انطوائية مستسلمة ، واذا كانت فاعلية التلميذ عاملا هاما في تعلمه وفي مجابهته لمواقف حقيقية يشارك غير في حلها . في هذه الحالة سنخلق منه شخصا ايجابيا ذا عقلية اجتماعية ولذلك نوصى بأن يتحقق في العملية التعليمية القيم الآتية :

اولا : ان نفتح المجال امام التلميذ ليشترك مع غيره في وضع أهداف مشتركة للنشاط الذى سيؤديه بالتعاون مع غيره في سبيل مصلحة الجماعة .

ثانيا : ان يتدرب كل تلميذ على كيفية المناقشة الحرة - يتدرب على احترام آراء الغير مع نقدها وبيان محاسنها ومعانيها - كما يتدرب على ان يقرع الحجة بالحجة ، ويدعم رايه بالحقائق والاسانيد ويطبق الاسلوب العلمى في التفكير في اقناع غيره بوجهة نظره أو يقتنع هو بوجهة نظر غيره .

ثالثاً : أن يتدرب كل تلميذ وهو يشارك غيره كيف يضع خطة للعمل لتحقيق الاهداف التي رسمتها الجماعة .

رابعاً : أن يشارك كل تلميذ في عملية توزيع العمل بحيث يتوخى في هذا التوزيع الصالح العام ويؤدي كل فرد ما يستطيع القيام به وببذل ما يمكن من جهد ومن كفاية في سبيل تحقيق هدف الجماعة ويوزع العمل بحيث يستفاد فيه من استعدادات كل فرد وقدراته الخاصة - فهنا تتدرب الجماعة على احترام المزايا الفردية كما يتدرب كل فرد على تكييف مزاياه في خدمة الجماعة .

خامساً : أن يتدرب كل تلميذ على عملية النقد الذاتي في أثناء سير العمل فيستطيع أن يتبين مدى تحقق الاهداف في أثناء محاولة تنفيذها . وفي نفس الوقت يكون عنده من المرونة ما يجعله قادراً على تشكيل نفسه من جديد لما يحتاجه الموقف من تعديل يفهم محاسن العملية التي يشارك فيها كما يحسن بعيوبها . . كل ذلك كي يسعى لتنمية المحاسن وتلافي العيوب بعقلية موضوعية .

سادساً : يتدرب كل تلميذ على عملية التقويم النهائية للعمل الذي أنجزته الجماعة وهي متعاونة - وعملية التقويم Evaluation هي وزن كل القيم التي تحققت والتي لم تتحقق ، كما تتضمن نقدا ذاتياً على مستوى الجماعة لتستطيع أن تكيف نفسها بشكل أصح للعمليات المقبلة .

* * *

التعليم في مجتمعنا الاشتراكي

للدكتور محمد سيف الدين فهمي

التعليم في حقيقته ظاهرة اجتماعية ترتبط أهدافه ونظمه ومؤسساته ارتباطا وثيقا بأهداف ونظم وخصائص المجتمع الذي ينشأ فيه . اذا سلمنا بهذا فانه من المستحيل التخطيط للتعليم في مجتمع معين بمعزل عن دراسة العوامل والقوى المحددة لخصائص هذا المجتمع .

خصائص مجتمعنا الجديد تحددها ثلاثة عوامل او قوى رئيسية :

- اولا - انه مجتمع يهدف الى أن يكون اشتراكيا .
- ثانيا - انه يواجه تغيرا اجتماعيا خطيرا .
- ثالثا - انه يسير سيرا سريعا نحو التصنيع .

مجتمعنا الاشتراكي يهدف الى تحقيق الكفاية والعدل . يترجم هذا في المجال التعليمي بما يسمى بمبدأ تكافؤ الفرص . وذلك أن يعطى كل فرد الفرصة لان ينال أعلا درجة من درجات التعليم تبعا لقدراته وامكانياته دون أن يحوله عن ذلك عائق مادي أو اجتماعي .

مجتمعنا أيضا يمر بمرحلة فيها تغير سريع في تركيبه الاجتماعي يظهر هذا التغير بوضوح في مجالين : المجال الاول هو نمو الطبقة المتوسطة وارتفاع مستوى دخلها وازدياد نفوذها وطموحها . انعكس هذا على التعليم في زيادة الاقبال على التعليم الثانوي العام والجامعي باعتبارهما الطريق الذهبي المؤدى للمراكز العليا في الحكومة والصناعة والجيش والمهن العالية . المجال الثاني هو تحرر المرأة ونزولها بكل ثقلها الى العمل في الحياة العامة . وانعكس هذا أيضا على اقبال المرأة على التعليم العام والجامعي .

ولكن لا شك ان نمو حركة التصنيع تعتبر العامل الاب في تحدد خصائص مجتمعنا الجديد . ان من الصعب تصور قيام نظام اشتراكي بمفهومه الحاضر دون ان يسبقه او يعقبه تطور صناعي . كما أن كثيرا من المشاكل الاجتماعية التي تواجه مجتمعنا الحاضر هي اما نتائج ثانوي لنمو حركة التصنيع او هي في حقيقتها صراع بين مفاهيم قديمة حددها مجتمع زراعي اقطاعي ومفاهيم جديدة اوجدتها حركات التصنيع في الداخل او الخارج .

لقد خلق التصنيع للتعليم مشاكل كبيرة أهمها :

١ - أدى نمو حركة التصنيع الى نزوح عدد هائل من فائض اليد العاملة في الزراعة الى المدينة سعيا وراء العمل في الصناعة المركزة في المدينة . هذه اليد العاملة في أغلبها ينقصها أي تدريب فني متخصص كما أنها محرومة من أي قسط من التعليم العام . ان البلاد الآن تعاني من نقص شديد في القوى العاملة ذات المهارة ، كما أنها تعاني من فائض هائل في القوى العاملة غير القادرة على الانتاج لأنها غير مهيأة لاي عمل فني .

٢ - أدى تطور الصناعة وتعقدتها الى ظهور عدد هائل من الوظائف سواء في الصناعة نفسها او في قطاع الخدمات . هذه الوظائف في أغلبها جديدة أو أنها قديمة ولكن طبيعة العمل فيها قد تغيرت . على ان جميع هذه الوظائف تحتاج الى تدريب متخصص ذي مستويات مختلفة .

٣ - أدى اعتماد الصناعة على أحدث وسائل الانتاج مثل الانتاج الآلي Mechanisation of Production أو الانتاج تام الآلة Automation بدلا من استخدام القوى البشرية الى تغير في الهيكل الوظائف للصناعة نفسها . فاذا كان أثر التقدم التكنولوجي على الصناعة أنه اتقص عدد الأيدي العاملة اللازمة للانتاج المباشر للسلعة ، فان عدد الذين يعملون في مستويات عليا مثل الاشراف والادارة والبحث العلمي قد زاد زيادة كبيرة .

٤ - ان الاتجاه المستمر نحو ترخيص سعر السلعة لجعلها أكثر قدرة على المنافسة أدى الى تجميع قوى الانتاج واختفاء الاعمال الصغيرة المدارة بشخص واحد أو عدد قليل من الافراد . ولما كانت أية زيادة سريعة في الانتاج ، خصوصا اذا كان معدل الكفاءة الانتاجية للعامل صغيرة تعني أن وسائل أكثر قدرة على الانتاج قد ادخلت أو أن مستوى التنظيم الانتاجي أو ادارة الافراد داخل المصنع قد أصبح أكثر كفاءة فان النتيجة الحتمية لذلك أن محتوى كل وظيفة قد أصبح أكثر تحديدا سواء من الناحية النوعية أو من ناحية المستوى بناء على ذلك فان الحاجة الى تدريب فني في تخصصات كثيرة وفي مستويات مختلفة أصبحت على درجة كبيرة من الأهمية . فكما ان هناك حاجة متزايدة الى فنيين على مستوى عال من الكفاءة العلمية والفنية مقرونة بقدرة على الادارة والتنظيم فان هناك حاجة أشد الى رجال فنيين متخصصين ذوي مستويات متوسطة من الخبرة الفنية والعملية .

٥ - ان نمو الحركة الصناعية وزيادة الدخل القومي المترتبة عليها سيؤدي الى زيادة الاستثمارات في قطاع الخدمات ورفع مستوى العمل بها وان تطور وسائل الانتقال ونموها والتوسع في خدمات السياحة والاعلام ونمو التجارة والتوزيع في الداخل ومع الدول الاخرى سيؤدي الى تغيير الهيكل الوظيفي في هذا القطاع . فبالاضافة الى حدوث زيادة كبيرة في عدد الافراد المشتغلين في هذا القطاع خصوصا ذوي الدرجات العليا من التعليم فان المستوى العلمى والفنى لكل وظيفة سيتغير ايضا .

كيف نخطط اذن التعليم طبقا لمتطلبات مجتمع صناعى حديث ؟

متطلبات هذا المجتمع ذات جانبين :

الجانب الاول ذو صفة كمية من حيث علاقته بحجم القوى العاملة اللازمة لادارة عجلة الانتاج . من هذا الجانب يجب ان يهدف التخطيط للتعليم نحو توفير احتياجات الاقتصاد القومي من الافراد الفنيين والعاملين في مستوياتهم المختلفة حيث ان المؤسسات التعليمية في الجمهورية العربية المتحدة . كما هو الحال في جميع الدول هي المسئول الاول عن اعداد هذه القوى العاملة . ولتوفير هذه الاحتياجات يجب على المخطط لتعليم ان يكون على علم بمعدل النمو الاقتصادى « معدل الزيادة في الدخل . معدل الزيادة الانتاجية . معدل الزيادة في العمالة » وكذلك معدل التغير في التركيب الوظيفي لكل قطاع . وعلى اساس هذه المعدلات يمكن التنبؤ باحتياجات كل قطاع للقوى العاملة في المستقبل وعليه يمكن وضع خطة لتنظيم الهيكل التعليمى بحيث يتلاءم مع احتياجات القطاعات المختلفة . ان تقدير احتياجات كل قطاع يجب ان يذهب الى عشرة او خمسة عشر عاما في المستقبل حيث ان اى تغيير في الجهاز التعليمى لن يظهر اثره في الاقتصاد القومى قبل مضى هذا العدد من السنين . فعلى المخطط للتعليم مثلا ان يعرف احتياجات البلاد من المهندسين في الفروع المختلفة في عام ١٩٧٥ اذا اراد ان يضع خطة لتوفير هذه الاحتياجات . حيث ان الطالب الذى سيدخل المدرسة الاعدادية الان لن يمارس عمله كمهندس قبل مضى احد عشر عاما على الاقل « ٦ في المدرسة الاعدادية والثانوية + ٥ في الجامعة . »

الجانب الثانى من متطلبات المجتمع الصناعى ذو صبغة نوعية من حيث اتصاله بتكليف المحتوى العلمى والثقافى للتعليم وفقا للاحتياجات الناشئة عن التغير المستمر في الهيكل الوظيفي ، وفي طبيعة العمل المهنى والفنى يجب اذن ان تعدل خطط الجهاز التعليمى ومناهجه باستمرار وان يسمح بتعدد معاهده واختلاف مستوياتها بحيث يستطيع تزويد القوى العاملة في مستوياتها المختلفة بالخبرة الفنية والعلمية المتخصصة بما يتمشى مع

احتياجات الصناعة الحديثة . ولكن الصناعة الحديثة لا تحتاج من أفرادها
عاملين خبرة فنية تخصصية فقط ، بل تحتاج من كل منهم أيضا أن
يكون على درجة من التعليم العام الاساسى لا غنى عنها لتنمية قواه العقلية
وقدراته الشخصية وتجعله قادرا وراغبيا في تعلم مهارات جديدة .

* * *

وفي الختام ان التخطيط للتعليم شىء لا يمكن فصله عن التخطيط
الاقتصادى الشامل للدولة . التعليم وسيلة غايته تحقيق سعادة الفرد
بنمية قواه ومواهبه ، واعداده لخدمة مجتمعه عن طريق استخدام خبرته
وعلمه . على أجهزة التخطيط للتعليم اذن واجبات ثلاثة :

أولا - تنظيم الهيكل التعليمى بما يتمشى وتطور الهيكل الوظائفى بحيث
يسد احتياجات البلاد من القوى العاملة فى تخصصاتها ومستوياتها
المختلفة .

ثانيا - جعل الهيكل التعليمى وحدة بالرغم من تعدد المستويات
واختلاف التخصصات داخله ، وعن هذا الطريق فقط يمكن تهيئة الفرصة
لكل طالب مهما كان نوع دراسته أن يصل الى أعلى درجات السلم التعليمى
أو أن يغير نوع دراسته بسهولة تبعاً لميوله وقدراته الشخصية .

ثالثا - تكييف المحتوى الثقافى والعلمى للتعليم بحيث لا يودى الى
اعطاء الدارسين معلومات جامدة متراكمة أو خبرات ميتة بل ليعد أفرادا
عاملين لهم قدرة على التعليل المنطقى والتخيل المقرون بالتمييز بين الممكن
وغير الممكن والتفكير المتصف بالذكاء ، أفرادا لهم القدرة على التكيف مع
مجتمع أهم صفاته أنه دائم التغير والتطور .

* * *

دور المدرس في الخدمة المكتبية

للدكتور سعد محمد الهجرسي

لقد أصبح الدور الذي تلعبه الخدمة المكتبية في المدرسة جزءا ضروريا في كل عملية تربوية ناجحة . في الكتاب الذي صدر أخيرا لتقويم برامج الخدمة المكتبية في المدرسة ، كتبت الجمعية الامريكية للمكتبات تقول : مهتما تكن الفلسفة التي تسيطر على تربية الشباب ، فانها عاجلا أو آجلا لابد أن تأخذ في اعتبارها مسألة الخدمة المكتبية وكفايتها بالمدرسة . « (١) وفي مكان آخر من هذا الكتاب يجد القارئ ما يلي : ان استعمال الطلاب الواسع ، المتنوع للكتب ، ولغيرها من المواد ينشأ نتيجة لما يقوم به المدرس من تدريس يفتح اذهان التلاميذ ، ويجتذب نفوسهم ، وبذهب بهم وراء الحدود الضيقة للكتاب المدرسي . . . ومثل هذا التدريس انما يعتمد على المدرس الذي يعرف الكتب وغيرها من المواد المكتبية التي تتفق ومستوى الطلاب الذين يعمل معهم (٢) . فاذا كانت الفقرة الاولى من البيان تثبت أهمية الخدمة المكتبية اذا أريد للمدرسة أن تؤدي وظيفتها ، فان الفقرة الثانية تبني أهمية كبيرة على دور المدرس في هذه الخدمة المكتبية .

على أن تحديد دور المدرس على هذا الوجه لا يعدو أن يكون فرضا تدعمه تقديرات الخبراء في ميدان الخدمة المكتبية ، بناء على حكمهم الذاتي ومشاهداتهم المتفرقة ، ولكنه يفتقر الى دراسة تجريبية احصائية تنقله من ميدان التقدير الفردي الى دائرة البحث الموضوعي . لقد بدأ التفكير في اقيام بمثل هذه الدراسة الموضوعية في اواخر عام ١٩٥٩ في جامعة « رتجز » بأمريكا ، وقد تم تنفيذها في العام الدراسي ١٩٦٠ - ١٩٦١ م في عدد من المدارس بولاية «نيوجرسي» . وقدمت نتيجة الدراسة في رسالة لنيل دكتوراه الفلسفة في فن المكتبات (٣) . أما في هذا المقال فيقدم الباحث خلاصة موجزة لمراحل الدراسة ، ولاهم نتائجها ، في اطار من أسس البحث العلمي ومبادئه .

هدف الدراسة :

كانت نقطة البدء في هدف الدراسة هي « تحديد أهمية دور المدرس في الخدمة المكتبية على أساس احصائي تجريبي » ، وذلك سندا للنقص الذي كان يحيط بأهمية هذا الدور بسبب تقديره في الماضي على أساس

أنحكم الذاتى الفردى فقط . الى جانب هذا الهدف الاساسى توقع الباحث كثيرا من الاهداف الفرعية الاخرى فى ميدانى التربية والخدمة المكتبية ، مما ستأتى الاشارة اليه فى نهاية المقال . هذا ، وقد مر البحث بعد تحديد هدفه بالمراحل الثلاثة الآتية : ١ - المرحلة النظرية ، ٢ - مرحلة التصميم والتنفيذ ، ٣ - مرحلة الاستنتاج والتوصيات .

الناحية النظرية

كان من الضرورى فى بحث خاص بتحديد دور المدرس فى الخدمة المكتبية ان يتناوله الباحث أول الامر من الناحية النظرية ، وقد سارت هذه المرحلة فى الخطوات الآتية :

١ - **قيم القياس Criteria** : لابد للباحث ان يختار قيما محددة يقيس بها دور المدرس فى الخدمة المكتبية . وهناك قيم مختلفة تقاس بها كفاية عمل المدرس فيما يتصل بأى عملية تربوية مع الطلاب ، والتربويون يختلفون فيما بينهم أى هذه القيم أصدق فى تقويم عمل المدرس ، وعلى الرغم من هذا الاختلاف فانهم يكادون يتفقون على صدق المقياس الذى يستخدم الخيرات والمهارات التى يجنيها التلاميذ كنتيجة لعمل المدرس معهم ، يقول « رابينونز » و « تراقرز » فى مقالهما المنشور بمجلة « النظرية التربوية » : من المتفق عليه اتفاقا شاملا أن المدرسين الناجحين هم المدرسون الذين يضيفون الى نمو التلميذ (٤) . ومن هنا فضل الباحث ان يستخدم فى هذه الدراسة قيما من هذا النوع . هذا ، وقد وافقت لجنة من الخبراء فى ميدان التربية وفى ميدان الخدمة المكتبية (٥) أن القيمتين التاليتين تصلحان من الناحية النظرية لقياس دور المدرس فى الخدمة المكتبية : ١ - القيمة الأولى هى مقدار ونوع قراءة التلميذ ، ب - القيمة الثانية هى المهارات المكتبية التى اكتسبها التلميذ .

٢ - **منبئات Predictors** : فى الخطوة الثانية كان على الباحث ان يختار تصرفات او عوامل محددة فى المدرس ذات اثر فى زيادة أو نقص قيم القياس السابقة ، وقد وافقت اللجنة السابقة على اختيار العاملين التالين : ١ - العامل الأول هو عادات المدرس القرائية ، ب - العامل الثانى هو مهارات المدرس المكتبية .

٣ - **فرض Hypothesis** : كان على الباحث فى خطواته الثالثة ان يضع الفرض الخاص بالدراسة فى صيغته النهائية ، وصياغة الفرض تأتى بعد تحديد هدف الدراسة ، وقيم القياس ، والمنبئات ، وقد تم تحديد هذه الامور الثلاثة فى الفقرات السابقة ، فتمت صياغة الفرض النظرى للدراسة كما يلى : ينبغى أن تكون هناك علاقة يمكن قياسها بين أ - عادات

المدرس القرائية ، ب - مهارات المدرس المكتبية (كمنبئات) ، وبين ا - مقدار ونوع قراءة التلميذ ، ب - مهارات التلميذ المكتبية (كقيم قياس) .

٤ - **برهان Rationale** : في الخطوة الرابعة كان على الباحث أن يبرهن على صحة هذا الفرض نظريا قبل الانتقال به الى الميدان للبحث . وصدق الفرض السابق قد بنى على أساس صدق المقدمات الاربعة التالية :

ا - تصرفات Behaviors المدرس يمكن مشاهدتها وقياسها .

ب - الخبرات التي يجنيها التلاميذ يمكن مشاهدتها وقياسها .

ج - تصرفات المدرس المتصلة بالخدمة المكتبية لها اثرها فيما يجنيه التلاميذ من هذه الخدمة .

د - تصرفات المدرس التي اختيرت كمنبئات (عاداته القرائية ، ومهاراته المكتبية) لها اثرها في قيم القياس (قراءة التلميذ ومهاراته المكتبية) .

ا - اما القضية الاولى فصحيحة وعلى أساس صحتها تقوم البحوث العلمية التي تتناول تصرفات المدرسين ، ولقد تناول « رياتز » في مقال نشر بمجلة « علم النفس التربوي » هذه القضية واثبت صحتها (٦) .

ب - واما القضية الثانية فصحيحة وعلى أساس صحتها استطاع التربويون أن ينشئوا انواعا متعددة من المقاييس التي تستعمل مع التلاميذ لقياس مهاراتهم وخبراتهم وبهما يمكن الحصول على نتائج مرضية من الناحية العلمية (٧) .

ج - واما القضية الثالثة فصحيحة على أساس تقدير الخبراء في ميدان الخدمة المكتبية بعد مشاهداتهم العديدة في الميدان . وقد اشر الى هذا التقدير في أول المقال .

د - واما القضية الرابعة فصحيحة كنتيجة لصحة القضايا الثلاث الاولى ، وعلى أساس أن في كلا الطرفين (قيم القياس والمنبئات) عاملين مشتركين هما : القراءة والمكتبة .

٥ - **البحوث السابقة** : في الخطوة الخامسة كان على الباحث أن يقوم بمراجعة الادب السابق الذي له اتصال بمشكلة البحث ، لفرضين .
ا - التأكد من أن هذا البحث لن يكون تكريرا لبحث سابق ، ٢ - الانتفاع بما قد يكون هناك من بحوث لها صلتها بالمشكلة : هذا ، وعلى أساس

المراجعة العامة للادب السابق استطاع الباحث أن يصل الى النتائج التالية

- ١ - البحث الحاضر جديد في هدفه وفي فرضه النظري على الرغم من أن بعض العناصر الجزئية قد توجد في هذا البحث أو ذاك من البحوث السابقة
- ٢ - البحث الحاضر يستطيع أن يعدل في بعض مقاييس البحوث السابقة وبذلك تصبح مناسبة للاستعمال في البحث الجديد بهدفه وبفرضه الجديد
- ٣ - البحث الحاضر يحتاج الى انشاء مجموعة أخرى من المقاييس الجديدة التي ستستخدم في الميدان للحصول على المعلومات اللازمة للتخطيط والاستنتاج .

على أن هناك ثلاث دراسات تجدر الإشارة إليها في هذا المقال : أول هذه الدراسات هو البحث الذي تم بالتعاقد بين المكتب الأمريكي للتربية وبين جامعة « ريجرز » ، وقد انتهت المرحلة الأولى منه سنة ١٩٦٠ م . في هذا البحث الذي قامت به جامعة « ريجرز » اختار أبحاثون مسألة وجود المكتبة المركزية في المدرسة الابتدائية كمسكلة لدراستهم . (٨) أما الدراسة الثانية فقد قامت بها الجمعية القومية للتربية بأمريكا وكان هدفها بحث مشكلة الخدمة المكتبية بالمدرسة كما يراها مدرسو المرحلة الثانوية ، وقد تمت سنة ١٩٢٨ بعد أن جمع فيها معلومات قيمة عن المدرسين وعن العوامل التي تساعد على المشاركة في تقديم خدمة مكتبية ممتازة . (٩) أما الدراسة الثالثة فقد قام بها « جراي » و « روجرز » حول مشكلة النضج في القراءة وقد تمت سنة ١٩٥٦ . وقد خرجا في نهاية هذه الدراسة بحدث اتقيم التي يمكن بها قياس النضج القرائي . (١٠) تلك هي أهم الدراسات السابقة التي أمدت الدراسة الحاضرة ببعض الوسائل النافعة للحصول على المعلومات الخاصة بالتخطيط والاستنتاج .

التصميم والتنفيذ

اشتباك العوامل :

فكرة الدراسة - كما شرحت من قبل - تتلخص في اختبار الفرض النظري ، أي : في اختبار العلاقة بين قيم القياس (قراءة التلاميذ ومهاراتهم المكتبية) وبين المنبئات (قراءة المدرس ومهارته المكتبية) ، فلو أن قيم القياس والمنبئات كانتا وحدهما في ميدان البحث لأصبحت الدراسة أمرا سهلا ، ولكن علاقة هذين الطرفين في الفرض النظري تختلط بتأثيرات مجموعة أخرى من العوامل تسمى الشوائب Contaminatives حينما ينزل الباحث الى الميدان ، ويمكن شرح هذه المسألة ببعض الامثلة : لو أن مدرسا درس كجزء من اعداده الفني للتدريس أدب النثر وأصبح خبيرا في كتب الاطفال فقد يتنبأ الباحث أن تلاميذ هذا المدرس سوف

يفزعون أكثر وأحسن من تلاميذ آخرين لم يعد مدرّسهم هذا الاعداد ، لكن هؤلاء التلاميذ الآخرين قد يأتون من بيوت وأسر تملك مجموعة طيبة من الكتب المناسبة التي تفرى الاطفال بالقراءة . مثل آخر : لو أن مدرّسا في أثناء تدريسه يأخذ على نفسه مسئولية تعليم التلاميذ وتمارينهم على المهارات المكتبية ، فقد يتنبأ الباحث أن تلاميذ هذا المدرّس سوف يكونون أكثر مهارة في استعمال المكتبة من تلاميذ مدرّس آخر لم يأخذ على عاتقه هذه المسئولية ، ولكن تلاميذ المدرّس الأول قد يكسبون أقل ذكاء ، أو مدرّسوه السابقون لم يمرنوههم على المهارات المكتبية الأولى فلم يستطيع المدرّس الحالي أن يبنى على غير أساس ، أو لعل تلاميذ المدرّس الثاني يتمتعون بمدرسة أحسن ، أو بمكتبة أحسن ، أو بأمين مكتبة أنشط . هذه الامثلة السابقة تخدم غرضين : ١ - تشرح تشابك العوامل في المشكلة موضوع البحث وتعقدها ، ٢ - تقترح الطريق السليم لمواجهة هذا الاختلاط ومحاولة السيطرة عليه .

طريقة البحث :

أصبح الواجب الحقيقي للباحث هو دراسة ميدان البحث بعناية لأجل :

١ - تحديد كل العوامل والعناصر التي تكون المشكلة ، والعوامل كثيرة متعددة فبعضها عوامل تدخل تحت « قيم القياس » ، وبعضها عوامل تدخل تحت « المنبئات » ، أما بقية العوامل فانها تدخل تحت « الشوائب »

٢ - الحصول على المعلومات التي يمكن بها قياس كل من هذه الأنواع الثلاثة على حدة ، وطرق الحصول على المعلومات متعددة فهناك « الاستبيان » وهناك « الاستبار » وهناك « الاختبار » ولكن المشكلة هي في اختيار البق الطرق وأكثرها صحة للحصول على المعلومات المطلوبة .

٣ - اختبار الفرض النظري (سبق شرحه في أول المقال) على أساس استعمال الأنواع الثلاثة من العوامل التي سبقت الإشارة إليها .

تحديد العوامل :

« قيم القياس » و « المنبئات » قد تم تحديدهما من قبل كعوامل في أثناء شرح المرحلة النظرية للبحث ، أما من ناحية « الشوائب » فقد وجد أن هناك أربع نواح رئيسية تعد مصدرا لكل الشوائب التي تلوث العلاقة بين طرفي الفرض النظري . وهي : أ - المجتمع ، ب - المدرسة ، ج - المدرّسون السابقون ، د - تلاميذ البحث :

أما في «المجتمع» فقد أخذ في الاعتبار العادات والتقاليد ، والاجوال الاقتصادية ، والمظاهر الثقافية ، وأما في «المدرسة» فقد أخذ في الاعتبار العوامل ذات التأثير مثل عدد التلاميذ وكثافتهم ، وهيئة التدريس ، والمكتبة ، وأمين المكتبة ، وأما في «المدرسين السابقين» فقد قيس مقدار تأثيرهم على التلاميذ بقياس عادات المدرسين القرائية ومهاراتهم المكتبية ، وأما في «تلاميذ البحث» (الصف السادس فقط) فقد أخذ في الاعتبار مقاييس ذكائهم ، والمنصب الذي يشغله الوالد ، ودرجة التعليم التي وصل إليها الوالد .

الحصول على المعلومات :

بعد تحقيق عوامل المشكلة كان من الضروري الحصول على المعلومات المناسبة التي يمكن بها قياس كل عامل على حدة ، أما من ناحية عوامل «المجتمع» وعوامل «المدرسة» فقد وجد أن تأثيرهما على قراءة التلاميذ وعلى مهاراتهم المكتبية سوف يكون متكافئاً بالنسبة لطلاب المدرسة الواحدة ، ولقد اختبر فرض الدراسة في كل مدرسة مستقلة عن المدرسة الأخرى ، ولهذا فإن المعلومات الخاصة بعوامل المجتمع وعوامل المدرسة لم تجمع للمعاونة في اختبار الفرض ولكنها جمعت لوصف ميدان التجربة حتى يكون معروفاً للباحثين وبذلك يمكنهم التخطيط لتجارب جديدة حول نفس المشكلة على ضوء العوامل التي تم تحقيقها في التجربة الحاضرة .

أما بقية المعلومات فقد جمعت وقيست بواسطة سبع وسائل لجمع المعلومات Data-gathering Devices : ثلاث وسائل (وسيلة : ١ ، ٢ ، ٣) للمعلومات الخاصة بالمدرسين ، وأربع وسائل (وسيلة : ٤ ، ٥ ، ٦ ، ٧) للمعلومات الخاصة بالتلاميذ . وسيلة رقم ١ صممت لجمع المعلومات الآتية حول عادات المدرس القرائية : التحمس لقراءة ، مقدار الوقت الذي يتفقه في القراءة الحرة ، سعة موضوعات القراءة ، عمق موضوعات القراءة ، عدد الكتب التي قراها في موضوع اهتمامه الأول ، الوسائط القرائية ، أغراض القراءة ، قيمة أغراض القراءة ، صعوبة المادة المقروءة ، المستوى الفكري للمادة المقروءة . وسيلة رقم ٢ صممت لجمع المعلومات الآتية عن مهارات المدرس المكتبية :

الخبرات المكتبية في أثناء دراسته كتلميذ في المدرسة الابتدائية ، والثانوية ، والعالية ، مقدار الجدة في أعداده ليكون مدرسا ، مقدار التربية المكتبية في أعداده ليكون مدرسا . وسيلة رقم ٣ صممت لجمع المعلومات حول مناشط المدرس المكتبية في المدرسة مع تلاميذه ، في هذه الوسيلة وضع المدرس تقديره لـ ١٢٥ من أنواع النشاط المكتبي على أساس أهمية كل نشاط وعلى أساس توزيع المسؤولية بينه وبين أمين المكتبة .

أما الوسائل : ٤ ، ٥ ، ٦ فقد صُنِمت لجمع المعلومات حصول قراءة التلميذ وحول مهاراته المكتبية . وسيلة رقم ٤ كانت «سجلا» لقراءة التلميذ لمدة ثمانية أسابيع وعلى أساس هذا السجل تم جمع المعلومات الآتية : عدد الكتب التي قراها ، تنوع الشكل الأدبي في مقرّواته ، تنوع الموضوعات في مقرّواته ، صعوبة المادة المقرّوة ، المستوى الفكري للمادة المقرّوة ، مقدار المتعة التي وجدها ، المصادر التي أمده بمقرّواته ، عدد المجلات التي قراها ، مقدار المحافظة على قراءة المجلات . أما وسيلة رقم ٥ فقد كانت «اشتبيانا» قدم الى التلاميذ في نهاية الاسابيع الثمانية للحصول على المعلومات الآتية : عدد الاغراض التي يقرّون لها ، وعدد الموضوعات التي يقرّون حولها . أما وسيلة رقم ٦ فقد كانت «اختبارا» يتكون من ٨٠ سؤالاً مصممة لقياس المهارات المكتبية . وأما الوسيلة الأخيرة رقم ٧ فقد استعملت للحصول على المعلومات الآتية حول تلاميذ البحث : أ - درجة التلميذ في آخر قياس للذكاء قامت به المدرسة ، ب - عمل والده على أساس الترتيب : التنزلي التالي : فني عال ، إدارة ، رجل أعمال ، كتابي ، عمل يدوي ، خدمات عامة ، فلاح ، ج - درجة تعلم والده مرتبة كمايلي : بعد الجامعي ، جامعي ، ثانوي ، ابتدائي .

تلك الوسائل السبع السابقة قد صممت واستعملت بعد التأكد مما يأتي : مناسبتها للاستعمال في الدراسة القائمة ، وقابليتها للاستدلال الإحصائي والوصول الى نتائج تجريبية ، وتقدير المشاكل التي تواجهها في أثناء الاستخدام . هذا لانه قد كان من الضروري في دراسة تجريبية كهذه أن يحصل الباحث على معلومات موضوعية وأن تقدم في صورة أرقام كخطوة أولية قبل التحليل النهائي لنتيجة الدراسة .

النتائج والتوصيات

طريقة التحليل :

المعلومات في صورتها النهائية تم تحليلها حسابيا باستعمال «المتوسط» و «الانحراف المعياري» (S.D.) وقد قدر الفرق ذو الأهمية في أثناء التحليل على أساس الزيادة أو النقص بمقدار «انحراف معياري» واحد ، عن المتوسط أي أن النتائج التي يتم الوصول اليها ستكون صحيحة على الأقل ٨٥٪ ولشرح هذا التحليل يقدم الباحث المثال الآتي :

لو أن تلاميذ أحد الفصول وصلوا في قراءتهم وفي مهاراتهم المكتبية (قيم القياس) إلى درجة أعلى (أو أقل) من المتوسط بمقدار «انحراف معياري» واحد أو أكثر ، وكان مدرس هذا الفصل في قراءته وفي مهاراته المكتبية (منبئات) أعلى (أو أقل) من المتوسط بمقدار «انحراف معياري»

واحد أو أكثر ، وفي نفس الوقت لم تكن الفروق الاجتماعية ، والفروق
انفرادية في التلاميذ (الشواذب) ذات أهمية حسابية في صالح المدرس
(أو ضده) إذا كان الأمر كذلك في هذه العوامل الثلاثة السابقة فإن الفرض
النظري للدراسة الذي تم شرحه في أول هذا المقال يصبح مقرر اثبات
بناء على هذه التجربة .

اختبار الفرض :

لقد كان عدد الفصول والمدرسين الذين أجريت عليهم التجربة محدودا
حينما وصلت الدراسة الى مرحلتها النهائية (ثمانية مدرسين وثمانية
فصول) ، ومع هذا العدد المحدود فإن النتائج التي تم الحصول عليها تؤكد
صحة الفرض تجريبيا بعد أن تم اثباته نظريا في أول الدراسة ، وها هي
نتائج الاختبار بالتفصيل :

١ - كانت درجات اثنين من المدرسين أقل من المتوسط بأكثر من
انحراف معياري واحد ، والفروق الفردية والاجتماعية الخاصة بفصلي
هذين المدرسين لم تكن ضد المدرسين ، بل بعض هذه الفروق كان أكثر
من انحراف معياري واحد في صالح المدرس ، وبعضها الآخر كان يزيد
أو يقل عن المتوسط دون الوصول الى انحراف معياري واحد (أي : أنه
فرق غير ذي أهمية) . في هذين الفصلين كانت درجات التلاميذ في القراءة
وفي المهارات المكتبية أقل من المتوسط بأكثر من انحراف معياري واحد .
بناء على هاتين الحالتين يستطيع الباحث أن يبرهن على صحة الفرض من
ناحيته السلبية ، أي : أن المدرس الذي تقل عاداته القرائية ومهاراته
المكتبية عن المتوسط فإن العادات القرائية والمهارات المكتبية لتلاميذه
تكون أقل من المتوسط على الرغم من أنهم قد يكونون أعلى من المتوسط في
ذكائهم وفي وضعهم الاجتماعي خارج المدرسة .

٢ - مدرس واحد كانت درجاته في العادات القرائية والمهارات المكتبية
أعلى من المتوسط بأكثر من انحراف معياري واحد . وكانت بعض الفروق
الفردية والاجتماعية لفصل هذا المدرس أقل من المتوسط بأكثر من انحراف
معياري واحد ضد المدرس ، وبعضها الآخر كان يقل أو يزيد عن المتوسط
دون الوصول الى انحراف معياري واحد (أي ، أنه فرق غير ذي أهمية) .
في هذا الفصل كانت درجات التلاميذ في القراءة وفي المهارات المكتبية أعلى
من المتوسط بأكثر من انحراف معياري واحد . في هذه الحالة أيضا
يستطيع الباحث أن يبرهن على صحة الفرض من ناحيته الإيجابية ، أي
أن المدرس الذي يعلو في عاداته القرائية ومهاراته المكتبية عن المتوسط
فإن قراءه تلاميذه ومهاراتهم المكتبية تكون أعلى من المتوسط على الرغم
من أن الفروق الفردية والاجتماعية للتلاميذ قد تكون في غير صالح المدرس .

٣ - في الحالات الخمس الباقية كان التفاوت في درجات المدرسين (المنبئات) وفي درجات التلاميذ (قيم القياس) وفي فروق التلاميذ الفردية والاجتماعية (الشوائب) يقل أو يزيد عن المتوسط دون الوصول الى انحراف معياري واحد ، أي : أن هذا التفاوت لم يصل الى الدرجة التي اختارها الباحث لقياس صحة النتائج التي يصل اليها وهي ٨٥٪ ، وعلى هذا الأساس لا يمكن استخدام هذه الحالات في الاستدلال على صحة الفرض استدلالاً احصائياً تجريبياً . ومع ذلك فإن هذه الحالات الخمس تؤيد في حدود الفروق الموجودة بها ما أثبتته الحالات الثلاث الأولى ، فليس بين هذه الحالات الخمس حالة واحدة تكون فيها درجات المدرس أعلى من المتوسط ودرجات التلاميذ أقل من المتوسط ، والفروق الفردية والاجتماعية في صالح المدرس أو محايدة ، وكذلك ليس هناك عكس هذه الحالة .

٤ - اختار الباحث طريقة ثانية لاختبار الفرض واثبات صحته . فقسم المدرسين الى قسمين بناء على درجاتهم في القراءة والمهارات المكتبية : القسم الاعلى ، والقسم الادنى ، ثم أخذ فصول المدرسين في القسم الاعلى على حدة ، وفصول المدرسين في القسم الادنى على حدة ، ولقد وجد في النهاية أن فصول المدرسين في القسم الاعلى كمجموعة مستقلة حصلوا على درجات أعلى من درجات فصول المدرسين في القسم الادنى كمجموعة أخرى ، وفي هذه الطريقة الثانية للتحليل والاختبار كانت الفروق الفردية والاجتماعية للفصول في صالح المدرسين في القسم الادنى ، على انها كانت فروقا غير ذات أهمية . وهكذا فإن هذه الطريقة الجمعية في التحليل والاختيار أدت الى اثبات صحة الفرض كما أثبتتها الطريقة الفردية الاولى

الأهمية النتائج :

يذكر الباحث قراءة أن الهدف الرئيسي من هذه الدراسة كان اثبات وتقدير أهمية دور المدرس في الخدمة المكتبية على أساس احصائي تجريبي ولقد تحقق هذا الهدف في حدود الحالات التي بحثها في أثناء الدراسة . ومع أن هذه الحالات كانت محدودة العدد إلا أن دلالتها كانت قوية واضحة وينبغي أن يكون لها نتائجها في تخطيط سياسة الخدمة المكتبية بالمدارس وفي سياسة اعداد المدرسين وتقويم أعمالهم . في هذا الجزء الاخير من المقال سوف يتناول الكاتب هذه المسألة بشيء من التفصيل . ولكنه يود أن يشير قبل ذلك الى ناحية أخرى من نواحي نتائج البحث ، وهي ناحية النتائج الفرعية ، فالى جانب الهدف الرئيسي الذي تم تحقيقه استطاعت الدراسة أن تتناول كثيرا من المشكلات الفرعية في ميدان التربية وفي ميدان الخدمة المكتبية وأن تصل فيها الى نتائج أولية تفرى الباحثين بمتابعة البحث للوصول فيها الى نتائج نهائية ، من أمثال هذه المشكلات مشكلة أمين المكتبة

المتفرغ وغير المتفرغ ، ومشكلة قياس قراءات المدرسين وقراءات التلاميذ وقياس المهارات المكتبية في التلاميذ ، وأنواع النشاط المكتبي للمدرس ، وأنواع النشاط المكتبي للأمين ، والتعاون بين الأمين والمدرس ، ومشكلة الفروق الفردية والاجتماعية وأثرها في الخدمة المكتبية ، هذه أمثلة قليلة للمشكلات التي تنوالت تناولا فرعيا في أثناء الدراسة ، ويحسن الرجوع إلى الرسالة نفسها لمعرفة الكيفية التي عولجت بها تلك المشاكل أما الآن فيعود الكاتب إلى الهدف الرئيسي ومدلولاته في تخطيط الخدمة المكتبية بالمدارس وفي أعداد المدرسين ونشاطهم التربوي :

١ - مجالات التنقيش والتدريس : تؤكد هذه الدراسة للمفتشين والمربين الذين يقومون بعمل المدرس ويوجهون نشاطه أن المكتبة حقل أساسي لنشاط أي مدرس في المدرسة . ففي الجمهورية العربية المتحدة مثلا أخذت الوزارة حديثا بمبدأ تخصيص بعض الحصص في جدول المدرس للمكتبة ويذهب المدرس بتلاميذه إلى المكتبة ليؤدي نشاطه هناك . وهذا عمل محمود ولكن الجديد في هذه الدراسة أنها تثبت أن عملية التدريس ستظل ناقصة إذا كان المدرس نفسه لا يمتاز بعادات قرائية مرضية وبمهارات مكتبية كافية . وهي أيضا تقدم للمدرسين المتقدمين ميدانا غنيا يستغلون فيه مناشطهم التدريسية مع التلاميذ ، وتثبت لهم أن الخدمة المكتبية جزء لا يتجزأ من واجبهم كمدرسين .

٢ - أعداد المدرسين : لقد مضى زمن طويل منذ بدأت الدعوة إلى إدخال التربية المكتبية كجزء لا يتجزأ من الأعداد الفنية للمدرس الذي تقوم به معاهد التربية وكليات المعلمين والجهات المماثلة ، ولكن الدعاة كانوا يستندون في دعوتهم إلى تقديرهم الفني كخبراء . ولم تقم دراسة تجريبية احصائية تمكنهم من تأييد دعوتهم بالبيانات والأرقام . قامت هذه الدراسة بسد ذلك النقص وأصبحت القضية مسلما بها من الناحيتين النظرية والتجريبية والواجب الآن هو العمل على أعداد المدرسين أعدادا يمكنهم من المساهمة الفعالة في الخدمة المكتبية . وأن كليات المعلمين ومعاهد التربية تصبح الآن مسئولة مسئولة مباشرة عن إدخال التربية المكتبية في برامجها كجزء لا بد منه لأعداد المدرسين أعدادا تربويا متكاملة .

٣ - تدريب المدرسين : أما المسئولون عن البرامج الدورية لتدريب المدرسين القائمين بالخدمة فعلا فإن هذه الدراسة تقدم لهم أمرا جديرا بالنظر والاعتبار . فلقد تبين مثلا في أثناء الدراسة أن ٢١٪ فقط من المدرسين الذين اشتركوا في الدراسة قد أخذوا تربية مكتبية مستقلة قبل أن يصبحوا مدرسين ، وليس هناك من سبب يدعو إلى تغيير هذا الاعتقاد من ناحية المدارس الأخرى في أمريكا كلها . لأن الدراسة التي قامت بها

الجمعية القومية للتربية بأمريكا وكانت حول مدرسي المدارس الثانوية تبين أن ٢٣٪ فقط من مدرسي المدارس الثانوية قد أخذوا تربية مكتبية مستقلة كجزء من أعدادهم المهني . فإذا سلم المسؤولون (وينبغي أن يسلموا) بأن المهارات المكتبية عامل حيوي ضروري لكل مدرس فبمعنى ذلك أن هناك ما يقرب من ٧٥٪ من المدرسين يحتاجون إلى برامج يدرّبون فيها على المهارات المكتبية . يمكن سد هذا النقص . هذا في أمريكا ، وليس يظن الكاتب أن حال المدرسين في الجمهورية العربية المتحدة ومهاراتهم المكتبية تصل إلى هذه النسبة في أمريكا بل المؤكد أنها أقل من ذلك بكثير ، ومعنى ذلك أن إدارة التدريب وبرامجها سوف تتحمل مسؤولية كبرى وأن رجال التربية المكتبية في الجمهورية العربية يواجهون عملاً ضخماً .

٤ - الخدمة المكتبية بالمدرسة : هذه الدراسة تؤكد من جديد أن تعاون المدرس مع أمين المكتبة عنصر ضروري لنجاح أي خدمة مكتبية داخل المدرسة ، وهي تثبت أن الأمين وحده قد يستطيع أن يعد المكتبة وأن ينظمها تنظيمًا فنيًا ممتازًا ، وقد يستطيع أن يقوم بتخطيط برامج متنوعة لتنشيط الخدمة المكتبية ، ولكنه لن يستطيع تقديم الخدمة المكتبية الناجحة إلا إذا نجح في اجتذاب المدرس وفي إشراكه معه في تقديم هذه الخدمة ، والأمين ينبغي أن يؤمن أنه في حاجة إلى مدرس يفهم المكتبة وكلما ازدادت معرفته بالمكتبة كلما كان تعاونه أكثر نفعًا وأعظم جدوى ، وينبغي للأمين ألا يتوانى في تقديم الإرشاد والتوجيه حين يطلبان منه ، وأن يتبرع بهما أحيانًا إلى زملائه من المدرسين حتى يستطيع أن يحصل على التعاون الواعي المدرك من المدرس .

تلك هي أهم المدلولات التي تشير إليها نتائج هذه الدراسة ، أما الدراسات الفرعية التي تمت في أثناء البحث أو كتمهيد له ، ونتائجها ومدلولاتها فإنها تحتاج إلى مقالات أخرى يأمل الكاتب أن يقدمها في الأعداد القادمة من «صحيفة التربية» . وسوف تناول الموضوعات التي سبقت الإشارة إليها مثل قياس قراءات المدرسين ، وقياس مهاراتهم المكتبية . وقياس المهارات المكتبية في التلاميذ ، وأنواع النشاط المكتبي للمدرس ، والتعاون بين المدرس وأمين المكتبة .

* * *

الثورة العلمية في الميثاق

للدكتور محمد حامد الافندي

عندما فرغت من قراءة « الميثاق » خطر ببالي أن أعدل عن كتابة هذا الموضوع ، وأن استعيز عنه بالدعوة الى تدبر كل كلمة في الميثاق ، ووعى كل معنى يرمى اليه . ان الميثاق يأكمله من أول كلمة الى آخر كلمة فيه ثورة علمية ، وان الذين يريدون العمل ليجدون الخطوط العريضة واضحة في كل الميادين بين كل سطر من سطورهِ . فلست - اذا - بكتابة هذا المقال ادعى أنني الممت ، أو حتى أشرت الى كل ما حواه الميثاق عن الثورة العلمية . سأثير بعض النقط مقتبسا من الميثاق ، واضحا رقم الصفحة بعد كل اقتباس .

قبل الثورة :

لم تكن مصر قبل عام ١٩٥٢ قد خلصت لابنائها ، ولم تكن نظم التعليم وبرامجه تخدم غير أغراض الاستعمار أو الاقطاع أو هما معا ، وكانت الجامعة ومعاهد التعليم تضع فلسفتها في ضوء ظروف العصر ، وتسير في الطريق التي أريد لها أن تسير فيها .

« لقد تخلفنا من قبل عن عصر البخار وعن عصر الكهرباء . ولقد كلفنا هذا التخلف - مع أن ظروف القهر الاستعماري الرجعي هي التي فرضته علينا - كثيرا ، وما زال يكلفنا الكثير ، لكننا مطالبون الآن - وعصر الذرة يشرق فجره على الدنيا - أن نبدأ الفجر مع الدين بدأوه » (ص ١٠٥) .

ثم « ان حرية العلم التي كان في مقدورها أن تفتح طاقات جديدة للامل ، تعرضت هي الاخسرى (كالصحافة) لنفس العبث تحت حكم الديموقراطية الرجعية ، فان الرجعية الحاكمة كان لابد لها أن تطمس الى سيطرة المفاهيم المعبرة عن مصالحها ، ومن ثم انعكست آثار ذلك على نظم التعليم ومناهجه ، وأصبحت لا تسمح الا بشعارات الاستسلام والخضوع . ان أجيالا متعاقبة من شباب مصر لقنت أن بلادها لا تصلح للصناعة ولا تقدر عليها . ان أجيالا متعاقبة من شباب مصر قرأت تاريخها الوطني على غير حقيقته وصور لها الإبطال في تاريخها تأهين وراء سحب من الشك والنموض ، بينما وضعت هالات المجد والاكبار من حول الذين خانوا كفاحها . ان أجيالا متعاقبة من شباب مصر انتظمت في سلك المدارس والجامعات والهدف من التعليم كله لا يزيد عن اخراج موظفين يعملون للأنظمة القائمة وتحت قوانينها ولوائحها التي لا تأبه بمصالح الشعب ،

دون أن وعى لضرورة تغييرها من جذورها ، وتمزيقها أصلا وأساسا . ان تحالف الاقطاع والرجعية الحاكمة لم يكتف بذلك كله ، وإنما باشر ضغطه على جماعات كثيرة من المثقفين كان في استطاعتها ان تكون ضمن الطلائع الثائرة ، فكسر مقاومتها وفرض عليها اما ان تستسلم لاغراء ما يلقيه اليها من فتات الامتيازات الطبقية ، واما ان تذهب الى الانزواء والنسيان « (ص ٥٠ - ٥١) .

ولقد كانت الاجهزة التى تسير التعليم - شأنها فى ذلك شأن سائر اجهزة الدولة الاخرى - تسير فى طرق معقدة ملتوية . وانعدمت فيها الاصالته والكفاية الذاتية ، وكان لكل ما يستورد من الخارج بهرج وبريق يخدع ظاهره الناس عن ظلام باطنه ، وعدم صلاحيته لامة تريد التحرر وان تأخذ بأسباب الحياة ، ولقد نجح المستعمرون ومن سار بعدهم فى فلهم فى صرف التعليم عن النهوض بأسباب الحياة فى الوطن العربى كله ، واصبحت « الفرنجة » هى اسمى ما يصبو الكثيرون الى التحلى به ، وبذلك ضاعت مفاهيم القومية العربية والنزعة الوطنية وسط خضم الاباطيل المستوردة ، واساليب الاستعمار المتقنة ، وكان لابد ان يقف ذلك التيار عند حد ، وأن تفيق الامة الى مقوماتها والى نفسها ، كما أن جذرية التغيير كانت محتمة ، فقامت الثورة .

الثورة واسلحتها :

« ان المنطق التقليدى فى مثل الظروف التى واجهها نضال الشعب المصرى كان يقرى بطريق المساومات ، والحوار الوسط ، والتفكير الاصطلاحي الصادر عن العطاء والتبرع . لقد كان ذلك بالمنطق التقليدى هو الممكن الوحيد فى مواجهة السيطرة الخارجية المعتدية والسيطرة الداخلية المستقلة ، وفى غيبة نظام سياسى مستعد ، وبدون نظرية كاملة للعمل ، لكن ارادة الثورة فى الشعب المصرى وصدقها تحدث هذا المنطق التقليدى وجابته . بتفجير طاقات مليئة بامكانيات العمل المبدع الرائع » (ص ٧) .

تولدت طاقات جديدة فى الشعب ، وتسلمت زمام الامر فيه ارواح فتية وقوى وقيادات مخطصة . « والقيادات الجديدة لابد لها ان تعى دورها الاجتماعى . وأن أخطر ما يمكن أن تتعرض له فى هذه المرحلة هو أن تنحرف ، بتصورة أنها تمثل طبقة جديدة حلت محل الطبقة القديمة ، وانتقلت اليها امتيازاتها » (ص ١٠٢) .

و « ان اجهزة العمل الادارى ترتكب غلظة العمر اذا ما تصورت أن أجهزتها الكبرى غاية فى حد ذاتها . ان هذه الاجهزة ليست الا وسائل

لتنظيم الخدمة العامة ، وضمان وصولها على نحو سليم للجماهير «
(ص ١٠١ - ١٠٢) .

الثورة العلمية :

وعندما آل أمر الشعب الى نفسه ، وتحركت فيه قوى العمل لصالح مجتمعه ، وجد أن « الطريق الثوري هو الجسر الوحيد الذي تتمكن به الأمة العربية من الانتقال بين ما كانت فيه وبين ما تتطلع اليه ، والثورة العربية ، أداة النضال العربي الآن ، وصورته المعاصرة تحتاج الى أن تسليح نفسها بقدرات ثلاث ، تستطيع بواسطتها أن تصمد لمعركة المصير التي تخوض غمارها اليوم ، وأن تنتزع النصر محققة أهدافها من جانب ، ومحطمة جميع الأعداء الذين يعترضون طريقها من جانب آخر . وهذه القدرات الثلاث هي :

أولاً : الوعي القائم على الاقتناع العلمي النابع من الفكر المستنير ، والنابع من المناقشة الحرة التي تتمرد على سياط التعصب أو الإرهاب .

ثانياً : الحركة السريعة الطليقة التي تستجيب للظروف المتغيرة التي يجابهها النضال العربي ، على أن تلتزم هذه الحركة بأهداف النضال وبمبادئه الأخلاقية .

ثالثاً : الوضوح في رؤية الأهداف ، ومتابعتها باستمرار ، وتجنب الانسياق الانفعالي الى الدروب الفرعية التي تبتعد بالنضال الوطني عن طريقه وتهدر جزءاً كبيراً من طاقته .

وان الحاجة الى هذه الأسلحة الثلاثة تستمد قيمتها الحيوية من الظروف التي تعيشها التجربة الثورية العربية ، وتباشر تحت تأثيراتها دورها في توجيه التاريخ العربي « (ص ١٤) .

كما وجب الشعب كذلك أن « العلم هو السلاح الحقيقي للإرادة الثورية ، ومن هنا الدور العظيم الذي لا بد للجامعات ولراكز العلم على مستوياتها المختلفة أن تقوم به » (ص ١٠٣) .

« وإذا تخلت الثورة عن العلم فمعنى ذلك أنها مجرد انفجار عصبي تنفس به الأمة عن كبتها الطويل ، ولكنها لا تغير من واقعها شيئاً » (ص ١٠٣) .

ومع ارتكاز الثورة ارتكازاً شديداً على العلم ، وسعة أفقها في إدراك ما كانت اليهود المظلمة تعميه عليها ، ابتدأت تصحح المفاهيم المغلوطة

لقومات الحياة ونظمها ، وترسم طريق الديمقراطية الصحيحة على أسس علمية ليسر فيه أبنائها .

و « ان المفاهيم الثورية الجديدة للديموقراطية السليمة لا بد لها ان تفرض نفسها على الحدود التي تؤثر في تكوين المواطن ، وفي مقدمتها التعليم والقوانين واللوائح الادارية . ان التعليم لم تعد غايته اخراج موظفين للعمل في مكاتب الحكومة ، ومن هنا فان مناهج التعليم في جميع الفروع ينبغي ان تعاد دراستها ثوريا ، لكي يكون هدفها هو تمكين الانسان الفرد من القدرة على اعادة تشكيل الحياة . كذلك فان القوانين لا بد ان تعاد صياغتها لتخدم العلاقات الاجتماعية الجديدة التي تقيمها الديمقراطية السياسية تعبيرا عن الديمقراطية الاجتماعية . كذلك فان العدل الذي هو حق مقدس لكل مواطن فرد ، لا يمكن ان يكون سلعة غالية وبعيدة المنال على المواطن . ان العدل لا بد ان يصل الى كل فرد حر ، ولا بد ان يصل اليه من غير موانع مادية او تعقيدات ادارية . كذلك فان اللوائح الحكومية يجب ان تتغير تغيرا جذريا من الاعماق . لقد وضعت كلها او معظمها في ظلال حكم الطبقة الواحدة ، ولا بد - بأسرع ما يمكن - من تحويلها لتكون قادرة على خدمة ديموقراطية الشعب كله . ان العمل الديموقراطي في هذه المجالات سوف يتيح الفرصة لتنمية ثقافة نابضة بالقيم الجديدة ، عميقة في احساسها بالانسان ، صادقة في تعبيرها عنه ، قادرة بعد ذلك كله على اضاءة جوانب فكره وحسه وتحريك طاقات كامنة في اعماقه ، خلاق ومبدعة ، ينعكس أثرها بدوره على ممارسته للديموقراطية وفهمه لاصولها ، وكشفه لجوهرها الصافي النقي » (ص ٥٦ - ٥٧) .

وتلمست الثورة الحلول لمشكلاتها ، ففتحت أعينها وركزت حواسها على العلم فقررت ان « المشاكل الاقتصادية والاجتماعية الكبرى التي يتصدى شعبنا اليوم لمواجهتها لا بد لها من حلول علمية . على أن مراكز البحث العلمي الآن مطالبة في هذه المرحلة من النضال أن تطور نفسها بحيث يكون العلم للمجتمع . ان العلم للعلم في حد ذاته مسئولية لا يستطيع طاقتنا الوطنية في هذه المرحلة ان تتحمل اعباءها ، لذلك فان العلم للمجتمع يجب أن يكون شعار الثورة الثقافية في هذه المرحلة ، على أن بلوغ النضال الوطني لاهدافه سوف يسمح لنا في مرحلة متقدمة من تطورنا بان نساهم ايجابيا مع العالم في العلم للعلم . وليس العلم للمجتمع عقبة تفرض على العلماء أن يلتزموا بمشاكل الخبز المباشرة وحدها . ان ذلك يصبح تفسيراً خفياً لرغيف الخبز الذي نريده . اننا لا نستطيع أن نتعاس لحظة عن الدخول منذ الان في عصر الذرة » (ص ١٠٤) .

واحتفظ الشعب لنفسه بمركز قيادة الثورة . « ان الشعب هو قائد

الثورة ، والعلم هو السلاح الذى يحقق النصر الثورى . والعلم وحده هو الذى يجعل التجربة والخطأ تصبحان نزعات اعتباطية ، قد تصيب مرة ، ولكنها تخطيء عشرات المرات . ان مسئولية الجامعات ومعاهد البحث العلمى فى صنع المستقبل لا تقل عن مسئولية السلطات الشعبية المختلفة ان السلطات الشعبية بدون العلم قد تستطيع ان تثير حماسة الجماهير ، لكنها بالعلم وحده تقدر على العمل تحقيقا لمطالب الجماهير . ومن هذا التصور فان الجامعات ليست أبراجا عاجية ، ولكنها طلائع متقدمة تستكشف للشعب طريق الحياة . (ص ١٠٣) .

نواقيس العمل الثورى :

وهكذا نجد أن الميثاق لم يدع الى تغيير هادىء بطيء فى نظم التعليم وفى برامجيه ، ولم يلق على الجامعات ومعاهد العلم والبحث مسئوليات سهلة هينة ، بل أخذ يندق نواقيس العمل الثورى بقسوة ، ويدعو الى التغيير الشامل الجذرى ، الذى يطيح بالعفن ويستأصل الفساد ثم يبنى من جديد بناء شامخا أساسه العزة وأصله الكرامة ، يتيح لامة العربية الخالدة أن تبنى حضارتها ومجدها على أسس علمية صحيحة ، وتترك جانبا «الارتجال» و «الترقيع» اللذين وصما ومازالا يضمن كثيرا من وبائنا العلمية ومناهجنا فى معالجة الامور . لقد تمزق الثوب من كثرة ما رقع ، ولم يعد فيه مكان لاية رقعة جديدة . وان نصوص الميثاق نفسها - وقد أوردنا منها الكثير - لتنادى بصوت مرتفع بالتخلّى عن التفكير الرجعى ، وعن التشبث بأذيال الماضى واعتباره ابداع ما يمكن أن يكون ، ان الدم الجديد الذى سرى فى أوصال الحياة كلها ، وجرى فى كل شريان من شرايينها ، بقى عليه أن يتخلل بقوة واندفاع جامعاتنا ومعاهد التعليم عندنا . شريان الحياة الرئيسى ، والعماد الذى تستند اليه كل مقومات الحياة

* * *

اتجاهات حديثة في تدريب المعلمين

للدكتور حسن سلامة الفقى
مدرس التربية بكلية المعلمين بأسسيوط

يقصد بتدريب المعلمين ، كل نشاط تعليمي ينظم بقصد زيادة كفاءة رجال التعليم أثناء عملهم ، أى بعد تخرجهم واشتغالهم بالمهنة فعلا . ويمكن اعتبار القراءة ، والدراسة بالمراسلة ، والرحلات ، وأى نشاط يساهم في النمو المهني للمعلم داخلة في نطاق تعريفنا لتدريب المعلمين . غير أن حديثنا سينصب على النشاط التعليمي الذي قد تنظمه إدارة تدريب المعلمين أو المنطقة التعليمية أو المدرسة نفسها التي يعمل بها المعلم .

وفي هذا المقال سيشرح الكاتب بعض العوامل التي تدعونا الى زيادة الاهتمام بتدريب المعلمين وسائر رجال التعليم أو كل من يشتغل فعلا في مهنة التعليم . كما سيحاول الكاتب أيضا أن يناقش بعض النقد الذي يوجه الى التدريب بصورته الحالية والذي لا يتفق مع المفهوم الحديث لتدريب المعلمين ولا يؤدي الى تحقيق التدريب للفاية المرجوة منه وهو مساعدة رجال التعليم على الاستزادة من العلوم المختلفة وخاصة مايدخل في نطاق تخصصهم ، ومناقشة احداث الاتجاهات التربوية ومحاولة حل الكثير من المشكلات التعليمية التي تقابل رجال التعليم أثناء العمل بطريقة فردية او جماعية او الاثنين معا حسبما يتراءى . وفي ختام المقال سيقدم الكاتب بعض المقترحات التي قد تساهم في لقاء بعض الضوء على مايجب ان يكون عليه تدريب المعلمين وتنظيم وتخطيط وتنفيذ برامج التدريب بصفة عامة .

ويمكن القول بأن ظهور حركة تدريب المعلمين وتطور الاتجاهات المختلفة في تدريب المعلمين سواء في الجمهورية العربية المتحدة او في غيرها من الدول كان نتيجة لانتشار التعليم . فانتشار التعليم واصدار قوانين التعليم الالزامي أدى الى زيادة كبيرة في عدد التلاميذ ، والى فتح عدد كبير من المدارس ، وبالتالي الى الحاجة الى عدد كبير من المعلمين . ولما لم يكن عدد المعلمين الكفاء من الناحية الاكاديمية والتربوية كافيا ، فقد نشأت الحاجة الى تعيين الكثيرين ممن لم ينالوا قسطا كافيا من الاعداد الاكاديمية او التربوية أو كليهما معا . ففي السنوات العشرين الماضية ازداد عدد التلاميذ في مدارس المرحلة الاولى وفي المدارس الثانوية زيادة كبيرة ، وخاصة عندما

أصبح كل من التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي بالمجان في سنتي ١٩٤٤ و ١٩٥٠ على التوالي .

فبينما كان عدد تلاميذ وتلميذات المدارس الأولية والابتدائية ٨١٤٧٣٥ في سنة ١٩٤٥ ، اذا بهذا العدد يصل الى ٤٨٦.٣٠٠ ر.ا في سنة ١٩٥٠ . وكانت الزيادة ملحوظة في تلاميذ المدارس الابتدائية الذين قفز عددهم الى الضعف تقريبا من ٦٤٧٧٦ في سنة ١٩٤٥ الى ١٢٢١٤٤ في سنة ١٩٥٠ وكذلك الحال بالنسبة لعدد تلاميذ وتلميذات المدارس الثانوية الذين كان عددهم ٣٨٨٢٣ في سنة ١٩٤٥ فاصبح ٩٣٧٦٧ في سنة ١٩٥٠ ، ولمواجهة هذا الضغط المتزايد على المدارس قامت وزارة المعارف في ذلك الوقت بتعيين عدد كبير من المعلمين ممن ليست لديهم المؤهلات الاكاديمية او التربوية اقلزمة ، او كليهما معا وذلك للتدريس بالمدارس الابتدائية والثانوية وهناك حقيقة أخرى يجب ذكرها ، وهو انه عندما صدر قانون سنة ١٩٥١ بتوحيد مدارس المرحلة الاولى من مراحل التعليم وسميت المدرسية الموحدة باسم المدرسة الابتدائية ، أصبح مدرسو المدارس الأولية بحكم وجودهم مدرسين بالمدارس الابتدائية . وكان مستواهم العلمي اقل من المستوى المنشود الذي نبغيه للمدارس الابتدائية ، ولذلك نظمت في هذه الفترة الدراسات المسائية والصيفية لمن كانوا يعملون فعلا بالمدارس وكانت مؤهلاتهم الاكاديمية والتربوية او كليهما معا اقل من المستوى المنشود ، كما كان يحضر هذه الدراسات ايضا من كانوا على وشك التعيين للتدريس بينما كان مستواهم اقل من المستوى المطلوب . ويتضح من هذا ان تدريب المعلمين على نطاق واسع كان يضم المدرسين الذين كان ينقصهم الاعداد الاكاديمي او التربوي او كليهما معا . وليس معنى هذا ان تدريب المعلمين انما ينظم للمدرسين المحتاجين الى اعداد اكاديمي او تربوي لبلوغ المستوى المنشود للمدارس في كل مرحلة من مراحل التعليم . فليس معنى هذا ايضا ان المدرسين وغيرهم من رجال التعليم المعدين اعدادا كافيا ليسوا في حاجة الى زيادة كفاءتهم وتنمية معلوماتهم سواء في ميادين تخصصهم او في معلوماتهم العامة ، او فيما يتصل بالتطورات المختلفة في ميداني التربية وعلم النفس . فهناك عدة عوامل تجعل مثل هذه الدراسات التدريبية من الضرورة بمكان كبير ، ونحتم علينا ضرورة العمل على العناية بوضع برامجها واختيار المشرفين عليها . ونستطيع ان نذكر اهم هذه العوامل كالآتي :

أولا - المجتمع العربي المتطور

فالمجتمع العربي لم يعد في حالة جمود كما كان من قبل . وكثير من التطورات المختلفة والتغيرات اخذت طريقها في حياتنا السياسية والاقتصادية والاجتماعية في كل انحاء الجمهورية ، في الريف وفي المدينة على السواء

ولا يمكن القول بأن كل المعلمين يدركون ادراكا تاما الاسس العميقة لهذه التطورات والتغيرات المختلفة أو يدركون الكيفية التي تحدث بها التغيرات الاجتماعية ونتائج هذه التغيرات الاجتماعية وأثرها على المناهج وكيف يمكن تطبيق ذلك عمليا على المناهج وطرق التدريس وكل نواحي النشاط التعليمي في المدرسة أو في المجتمع كله . وقد وصف صادق سمعان هذا انفريق من المعلمين بقوله « ان المعلمين قد درسوا العلوم الاكاديمية مع تجاهل تام لواقع الحياة في المنزل وفي المجتمع ، ومع تجاهل ثلاثجاهات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية - الخلقية للتراث الثقافي » فاذا ما ساعدنا هؤلاء المعلمين على تعرف التغيرات الثقافية المختلفة وما نتوقعه في الحاضر وفي المستقبل ، فاننا نساعدهم بذلك على الاشتراك ايجابيا في اية تغيرات في المناهج . وهناك فريق اخر من المعلمين درس في جويختلف كل الاختلاف عن الجو الذي نعيش فيه الان . . وواجبنا ايضا هو ان نساعدهم على ان يعرفوا ان عالم اليوم يختلف عن عالم الامس . . الذي عاشوا فيه من عشرات السنين وانه لذلك يتحتم عليهم تعديل طرق تدريسهم ومعالجتهم لعملية التعليم والتعلم . وعملية تغير هؤلاء المعلمين عملية قاسية ومؤلة في نفس الوقت . ولا يمكن ان تتأني بدون برامج تدريبية غنية

ثانيا : خلق حياة ديمقراطية

ومحاولتنا التي نعيش فيها لخلق حياة ديمقراطية سليمة تدعونا ايضا الى الاهتمام بتدريب المعلمين . وفي الامكان اعتبار هذا العمل جزءا من العامل السابق الذي تحدثنا عنه وهو التطور الحاصل في المجتمع العربي اليوم . كما انه في الامكان ايضا ان نعتبر ان خلق حياة ديمقراطية سليمة سيساعد ايضا بدوره على احداث وتقبل اية تغيرات اجتماعية تؤدي الى حياة افضل للملايين المواطنين .

فلقد قامت ثورة سنة ١٩٥٢ لتضع حدا للظلم الذي عاشه المصريون في العهد الاستبدادي السابق وللعمل على ايجاد نظام ديمقراطي سليم . ولقد عبر الميثاق الوطني عن هذا الاتجاه اصدق تعبير في هذه الفقرة « ان عمق الوعي واصالة ارادة الثورة وضعا بنجاح شعار الديمقراطية السليمة ضمن المبادئ الستة ورسمنا من الواقع وبالتجربة وتطلع الى الامل معالم ديمقراطية الشعب . . ديمقراطية الشعب العامل كله » .

ولا توجد مؤسسة لها ما للمدرسة من امكانيات وكفاءات وفرص كبيرة ومتنوعة للقيام بمثل هذا العمل الحيوي لغرس المبادئ الديمقراطية في نفوس التلاميذ ، وتعهد نموها بالرعاية . واذا كان للعلم ان يقوم بهذا الدور بنجاح فلا بد له من ان يتعلم معاني الديمقراطية . ففي العهد الملكي الاستبدادي السابق كان المعلم يعمل في جو تعليمي استبدادي . فكانت

السياسة التعليمية بل والدقائق الصغيرة تملأ على المدارس والمعلمين . ومن ناحية أخرى كان بعض المعلمين وعدد كبير من التلاميذ يفهمون الديمقراطية على أنها حرية بدون مسئولية . وكان من المستحيل والوضع كذلك ان يؤدي المعلمون واجبهام او دورهم لخلق جو ديمقراطي او مواطن ديمقراطي

فخلق جو ديمقراطي في المدرسة العربية يعتبر أساسا لخلق جي ديمقراطي في المجتمع العربي . وخلق جو ديمقراطي في المدرسة وفي المجتمع في نفس الوقت يعتبر أساسا لخلق المواطن الذي يفهم حقوق وواجبات المواطن الديمقراطي . ولتحقيق ذلك نحن في حاجة الى اعادة تعليم المواطنين المصريين ومنهم المعلمون وغسيرهم من رجال التربية والتعليم . وفي رأى Kunt Lewin ان عملية اعادة التعليم تعتبر بالضرورة مساوية للتغيير في التراث الثقافي . وهذا يعنى تغيير القيم والمعتقدات والمفاهيم التي كانت سائدة في المجتمع وبين الافراد والجماعات . ولتحقيق ذلك يقول Lewin

١ - ان طريق العمل الجماعى اكثر فاعلية ويحدث تغييرات جوهرية عن الطريقة الفردية .

٢ - انه يجب تدريب القادة الديمقراطيين وقادة القادة حتى نستطيع بذلك أن « نبني هرما » نصل منه الى الجماهير الكبيرة وبسرعة كبيرة أيضا .

٣ - يجب ان يكون هناك تعاون بل ويجب ان نبني هذا التعاون ، بين المؤسسات المختلفة المتولية امر اعادة تعليم الناس للديمقراطية .

ثالثا : دراسة المعلم في الجامعة وحدها لا تكفى لخلق المعلم الكفء

فهناك الكثير من التطورات التي تأخذ طريقها في كل يوم الى فروع المعرفة المختلفة التي يجب على المعلم الامام بها . فنقد تطورت كثير من النظريات في الناحيتين الاكاديمية والتربوية . ومن ناحية اخرى فالمجلات العلمية تطالعنا كل يوم بنتائج الابحاث في مختلف فروع المعرفة الانسانية مما يؤثر على المناهج وطرق التدريس والصحة النفسية للتلاميذ . الخ . فلا يستطيع معلم مثلا ان يتجاهل النتائج الحديثة فيما يتصل بديناميكية الجماعة والفروق الفردية وطبيعة عملية التعلم . الخ . ولا يستطيع ايضا أن يتجاهل التطورات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية المختلفة التي تحدث كل يوم في كل أنحاء العالم بصفة عامة وفي القارتين الاسيوية والافريقية بصفة خاصة . ولذلك لابد من دراسات تدريبية يستطيع فيها المعلم أن يجارى احدث التطورات والنظريات العلمية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية والتربوية .

رابعاً : حاجة المعلم الى دراسة البيئة المحلية

فالمعلم لا يقوم بدراسة كل شيء عن كل المجتمعات المحلية في اثناء دراسته بالجامعة أو بعدها . فهو عندما يبدأ حياته العملية في مدرسة من المدارس أو عندما ينتقل من مدرسة الى أخرى محتاج الى تعرف الشيء الكثير عن المجتمع الذي يعيش فيه وعن أوجه النشاط المختلفة التي تميز هذا المجتمع وعن السكان الذين يعيشون فيه . وتدريب المعلمين في هذه الأحوال أمر ضروري لتعريفهم بالمجتمع الذي يعملون به وبأوجه النشاط المختلفة فيه وكذلك الاتجاهات المختلفة والمشاكل السائدة فيه مما يسهل مهمة المعلم بعد ذلك في تعريف تلاميذه بمجتمعهم وعمل مقارنات بين أنواع النشاط فيه وبينها في مجتمعات أخرى في المحيط القومي أو العالمي .

النقد الذي يوجه الى برامج تدريب المعلمين

وبالرغم من العوامل المختلفة التي اشرنا اليها والتي تجعل التدريب أمراً ضرورياً ، نجد عدداً غير قليل من رجال التعليم يحاولون التقليل من أهمية التدريب بصورته الحالية مدفوعين بعدة عوامل أهمها :

أولاً : عنصر التكرار . فالكثيرون من المعلمين يقولون بأن البرامج والحلقات التدريبية التي يحضرونها تعتبر تكراراً لبرامج أو موضوعات سبق لهم أن درسوها وناقشوها من قبل وخاصة إذا كان الواحد منهم يحضر الدراسات التدريبية للمرة الثالثة أو الرابعة وهكذا . ولا شك في أن هذا النقد يحتوي على شيء من الصحة . وسبب ذلك يعود كما نعتقد الى عدم وضوح مفهوم التدريب الحديث أو الاتجاهات الحديثة في التدريب لدى الكثيرين . وتكون نتيجة ذلك أن بعض هذه البرامج ولا نقول كلها تكون تكراراً لموضوعات أو برامج سبق أن درست أو بحثت من قبل لمن يحضرون الدراسات التدريبية وذلك عندما كانوا طلاباً بمعاهد اعداد المعلمين أو في دورات سابقة .

ثانياً : فقدان عنصر الاستمرار . ونتيجة للعامل الأول الذي ذكرناه يمكننا القول بأن عنصر الاستمرار مفقود في بعض برامج تدريب المعلمين أو في معظمها . فأي برنامج من برامج التدريب ينتهي بانهاء دورة من الدورات أو حلقة من الحلقات . وعندما يتعين على المدرس الأول أو غيره من رجال التعليم حضور دورة أخرى أو حلقة أخرى في منتصف العام الدراسي أو في بداية العام الجديد . الخ . يجد الكثير من المسائل المدرجة أو التي ستدرج بجدول الاعمال مما سبق له دراستها بدلاً من أن يبدأ حيث انتهى في الدورة أو الحلقة السابقة .

ومن ناحية أخرى يجب أن نشير الى أن استمرار الدراسات

التدريبية للمعلمين مسألة ضرورية بصرف النظر عن الحاجة اليها عندما يرقى المدرس اوالمدرس الاول أو غيرهم من رجال التعليم الى وظيفة اعلى . فمثل هذا الاتجاه قد اخذ يظهر في تنظيم الادارة العامة لتدريب المعلمين دراسات مسائية لمدة عام دراسي أو لمدة اجازات صيفيتين متتاليتين لخريجي المعاهد الخاصة للمعلمين وذلك للنهوض بمستواهم العلمى . غير أن الجانب التربوى قد افغل في هذه الدراسات من ناحية . ومن ناحية أخرى فنحن عندما ننادى باستمرار الدراسات التدريبية لا نعنى ان تقتصر على محاضرات في النواحي الاكاديمية أو التربوية أو كليهما معا . انما نعنى أن هناك الكثير من المشكلات التعليمية التى تقابل المعلم فى أثناء عمله وهناك الكثير من الاتجاهات التربوية التى تظهر من حين لآخر ، ومن الواجب تهيئة البرامج التدريبية باستمرار لاتاحة الفرصة لرجال التعليم لبحث مشاكلهم التعليمية ومناقشة الاتجاهات التربوية الحديثة .

ثالثا : قلة العناية فى اختيار العناصر الصالحة للاشتراك فى الدراسات التدريبية : واذا صح ان بالمدن الكبرى كالقاهرة والاسكندرية واسيوط جامعات وكليات للتربية وللمعلمين حيث يمكن الاستفادة بجهود اساتذتها فى تغذية الدراسات التدريبية ، فالاقاليم فقيرة نسبيا فى هذه الناحية . فليس غريبا ان نجد الكفاءات المطلوبة غير متوفرة فى عدد غير قليل ممن يشتركون فى البرامج التدريبية بالاقاليم مما يضيع كثيرا من الفائدة المرجوة للدراسين .

مقترحات للنهوض ببرامج تدريب المعلمين

ولمعالجة نواحي الضعف التى اشرنا اليها وغيرها نقدم هذه المقترحات :

اولا : يجب تطبيق المبدأ الديمقراطي فى تدريب المعلمين

وتطبيق المبدأ الديمقراطي يعنى ناحيتين

١ - ان يكون للمعلم رأى فى برامج وحلقات التدريب التى تنظم له . فهو ادرى الى حد كبير باحتياجاته واكثر الناس احساسا بالمشاكل التى تقابله فى أثناء عمله . وبعبارة أخرى يجب ان يشترك رجال التعليم فى اقتراح وتخطيط ، وتنفيذ ، وتقييم كل اوجه النشاط الخاصة بالتدريب . وعلى سبيل المثال يمكن لادارة التدريب ان تقوم بارسال استفتاء الى كل واحد ممن ستنظم لهم برامج تدريبية وتعرف على رغباتهم وحاجاتهم ومشكلاتهم وما يقترحونه من برامج لمقابلة هذه الحاجات او حل هذه المشاكل .

٢ - ان تنظم صور من النشاط التدريبى تضم كل من له دور فى العملية التعليمية من مدرس اول الى وكيل للمدرسة او ناظر او مفتش . . الخ

لدراسة بعض المشاكل التعليمية متعاونين وتبادل الآراء المختلفة بشأن المشاكل المختلفة التي قد يراها البعض أو يرون حلولها من زوايا مختلفة كل حسب طبيعة عمله . وبطبيعة الحال ستكون هناك برامج تحتاج إليها كل فئة على حدة .

ثانيا : يجب مراعاة حاجات المعلمين الأكاديمية والتربوية في وقت واحد .

فإذا كان المعلم في حاجة الى تجديد معلوماته في الناحية الأكاديمية فالامر كذلك بالنسبة لمعلوماته في الناحية التربوية . وإذا كان النمو المهني ضروريا فهو يعنى الناحيتين : الناحية الأكاديمية للامام بأحدث التطورات العلمية في ميدان تخصص المعلم والميادين ذات العلاقة الوثيقة بها ، والناحية التربوية للامام بأحدث التطورات في ميادين التربية وعلم النفس .

ثالثا : يجب أن يتوافر عنصر الاستمرار في البرامج التدريبية .

بمعنى أنه عند التخطيط لاية دراسات تدريبية لفريق من رجال التعليم يجب أن يكون معروفا للقائمين بالتخطيط المدى الذي وصل اليه هـذا الفريق في الدراسات التدريبية السابقة حتى يمكن تحقيق عنصر الاستمرار في الدراسات التدريبية اللاحقة وحتى تكون البرامج وحدة مرتبطة بعضها ببعض الآخر ، فالدورة الثانية لفريق ما من رجال التعليم تكون مكملة للدورة الاولى والدورة الثالثة مكملة للدورة الثانية وهكذا . والهدف من ذلك ضمان عدم تكرار برامج سبق أن عولجت في فترة سابقة مما يزيل الشكوى التي نسمعها عن تكرار بعض البرامج مما يفقد البعض الايمان بقيمة البرامج التدريبية عموما ، ويؤدي الى قلة الاقبال على الحضور لمثل هذه الدراسات الا اذا كانت الترقية لوظيفة أعلى معلقة بالحضور . والواقع ان هدفنا يجب ان يرمى من الآن الى تشجيع المعلمين وغيرهم من رجال التعليم على حضور مثل هذه الدورات للافادة مما تقدمه من برامج سواء كانت محاضرات أو حلقات لبحث المشكلات الميدانية . . الخ ويجب أن تكون ادارة التدريب في خدمة جماعات المعلمين باستمرار اذا ما كانوا في حاجة الى محاضرات في ناحية معينة يحسون بحاجتهم الى الاستزادة من المعلومات فيها أو اذا تناضدتهم مشكلات يودون البحث عن حلول لها . ففي هذه الحالة تقوم الادارة بتعرف وجهات نظرهم ، وتحديد المكان والزمان المناسبين واستدعاء الخبراء اللزمين للاشراف على الحلقات والقاء المحاضرات وقد تكون هذه المجموعة من المعلمين في مدينة معينة أو في منطقة تعليمية بأسرها .

ومن ناحية أخرى يرى الكاتب أن عنصر الاستمرار اذا ما توافر في

الدراسات التدريبية فانه قد يؤدي الى تمكين بعض المعلمين من الحصول على مؤهلات علمية أعلى . وهذا يعني وجوب الاتصال بالجامعات عند تنظيم بعض هذه الدراسات وفتح فرص الدراسة أمام الراغبين عن طريق دراسات صيفية بالاجازة الصيفية أو عن طريق دراسات مسائية أثناء العام الدراسي . وقد يقول البعض بان هذا سيؤدي الى اقبال الكثيرين على هذه الدراسات التي تؤدي الى الحصول على مؤهلات أعلى كالليسانس أو البكالوريوس مثلا بالنسبة لخريجي معاهد المعلمين الخاصة وبان ذلك قد يتبعه المطالبة بزيادات مالية .

وفي رأيي انه ما دام الهدف رفع مستوى المعلم وبالتالي نجاحنا في اعداد المواطن الصالح فكل أعباء مالية تتكلفها الدولة بعد ذلك تتضاءل بجانب الكسب الذي نكسبه برفع مستوى التعليم والمعلمين .

رابعاً : يجب أن تهمل البيئة المحلية الاتجاهات المختلفة في الدراسات التدريبية .

فلا شك في أن هناك خطوطاً عريضة يمكن للإدارة العامة للتدريب وضعها . غير أن لكل منطقة تعليمية ان تكيف نفسها حسب مقتضيات الظروف المحلية وحاجات المعلمين والمدرسين الاوائل وكلاء المدارس ونظار المدارس — بها واتباع مثل هذه السياسة كفيلاً بتحقيق الحاجات الحقيقية لرجال التعليم بكل منطقة تعليمية وعلى أسس مدروسة دراسة عميقة نابعة من ظروف البيئة المحلية .

خامساً : يجب أن يقدم التدريب خدماته للمعلمين في أماكن عملهم .

وهذا الاقتراح يرتبط بالاقتراح السابق بشأن مراعاة اعتبارات الوضع المحلي . فالملاحظ ان الكثير من الدراسات لتدريبية ينظم في القاهرة والاسكندرية وأسيوط ، ويتحتم على رجال التعليم حضورها من مختلف الجهات . ولا شك في أن هذا يكلف المعلمين الكثير من الجهد والوقت والمال أيضاً . وما دما حريصين على تقديم برامج تدريبية مستمرة لرجال التعليم على مدار السنة ودون التقيد باجازة نصف السنة أو الاجازة الصيفية مثلا فانتقال الهيئة التي ستشرف على مثل هذه البرامج الى المدن المختلفة بكل منطقة تعليمية أو الى عاصمة المحافظة التي تقع فيها المنطقة التعليمية أسهل بكثير من انتقال مئات المعلمين الى القاهرة أو الاسكندرية أو أسيوط . والمفروض كما قلنا أن المشكلات التعليمية ومناقشة الاتجاهات التربوية الحديثة عملية مستمرة . والمفروض اذن أن نحاول مساعدة رجال التعليم في المدن المختلفة بانحاء الجمهورية على أن يقوموا بحل هذه المشاكل ومناقشة هذه الاتجاهات .

وهناك مثلا الكثير من التطورات الاجتماعية التي تمر بها الجمهورية العربية المتحدة مما يجب على العلم تفهمها وتفهم علاقتها بعملية التعليم والتعلم وبالمناهج وطرق التدريس . ولنضرب مثلا بالميثاق الوطني . لا شك انه يعنى اشياء كثيرة بالنسبة للمناهج وطرق التدريس والعلاقات المدرسية المختلفة ودور المعلمين والمدرسة في المجتمع . الخ . في مثل هذا الموقف لابد من تنظيم حلقات تدريبية في المدن المختلفة يحضر كل منها خبراء في التربية واساتذة من الجامعات . وفي هذه الحلقات يقوم المعلمون مع الخبراء واساتذة الجامعات يبحث المبادئ المتصلة بالميثاق وعلاقة هذا كله بدور المعلم والمدرسة في المجتمع .

سادسا : يجب ان يصاحب كل نشاط تدريبي عملية تقييم

فمن حق ادارة التدريب ومن حق رجال التعليم ان يعرفوا اذا ما كان نوع من انواع النشاط التدريبي قد حقق الهدف ، وما الذي حققه بتفصيل . وما اوجه الضعف واوجه القوة في هذا النشاط ، وما هي الصعوبات التي واجهت الجميع اثناء قيامهم بهذا النشاط ، وكيف يمكن تذليلها في المستقبل وما الدور الذي قام به الخبراء ، وما الذي يقترحه الحاضرون بصفة عامة لتحقيق نتائج افضل في المستقبل .

* * *

دور الوسائل التعليمية في تعليم القراءة والكتابة

للدكتور فتح الباب عبدالعظيم

رئيس قسم التوجيه الفني بإدارة الوسائل التعليمية

تتضمن عملية تعلم القراءة والكتابة في الصفين الاول والثاني خبرات ومهارات تستدعى من القائمين على التربية في المرحلة الاولى شيئاً من النظر ، وبخاصة اذا اردنا ان نبحث في الدور الذي يمكن أن تؤديه الوسائل التعليمية نحو تحقيق هدفنا من تعليم القراءة والكتابة .

فقد اتفق جمهور الباحثين على أن عملية تعلم كلمة تامة المعنى أو عبارة صغيرة كالتي نبدأ بها كتاب الصف الاول تستلزم من المتعلم ما يأتي .

- ١ - معرفة بالشئ نفسه الذي تدل عليه الكلمة أو صورته .
- ٢ - سماع صوت الكلمة منطوقة .
- ٣ - الخبرة البصرية لرؤية المدرس ينطق بالكلمة .
- ٤ - الخبرة العصبية العضلية في نطق الكلمة .
- ٥ - رؤية الكلمة مكتوبة .
- ٦ - الخبرة البصرية لرؤية يد المدرس تكتب الكلمة .
- ٧ - الخبرة العصبية العضلية في كتابتها .

فالطفل محتاج لرؤية الشئ أو صورته وربطه بالكلمة المكتوبة أو المسموعة حتى تصبح قراءته غنية بالمعنى تبعث في نفسه مواصلة القراءة والاستزادة منها والطفل بحاجة الى رؤية الكلمة المكتوبة ليتثبت من رسمها ثم رؤية الكلمات الاخرى ليدرك الفرق بينها .

والطفل محتاج لسماع الكلمة منطوقة ليتعرف على صوتها ، ثم سماعها وسماع غيرها من الكلمات ليدرك الفرق بين اصواتها .

والطفل بحاجة الى ان يتكلم بوضوح وفي جمل مفيدة .

والطفل بحاجة الى تدريب يده على حركات معينة تؤدي به الى رسم شكل الكلمة وهو في ذلك يقلد المدرس أو يهتدى بحركات يده ورسمه .

والطفل بحاجة الى تدريب جهازه الصوتي على اصوات معينة قد

تدق عليه ، وقد تكون غريبة عنه ، ولكنها ضرورية لظهار الكلمة واخراجها وهو في ذلك يحاكي المدرس أو غير المدرس ويهتدى بالاصوات التي تصدر عنه .

والطفل بحاجة قبل كل ذلك الى تركيز انتباهه على موضوع القراءة أو الكتابة والى الأصغاء الى المدرس أو الى زملائه ، والى انتظار دوره .

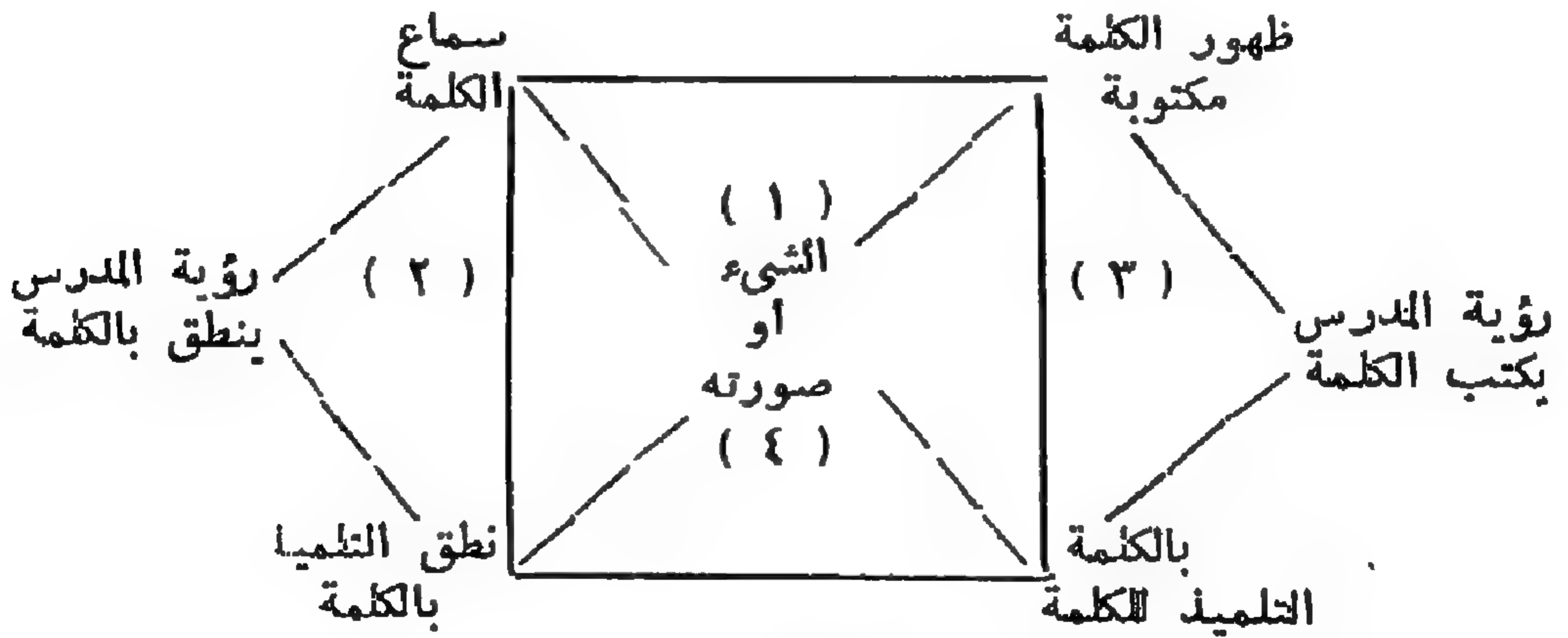
ما هو دور الوسائل التعليمية في ذلك كله ؟ وكيف تلعب هذا الدور ؟ ولكي نجيب على هذا السؤال يحسن ان نلفت النظر الى ان الوسائل التعليمية هي كل شيء يستغله المدرس لتحقيق هدفه فمنها الكلمة المنطوقة بقولها المدرس أو يكتبها على السبورة أو على بطاقة ، أو يظهرها على لوحة وبرية ، أو يرددها مسجلة على اسطوانة أو شريط تسجيل ، ومنها الصور التي توضح مدلول الكلمة أو العبارة ، ومنها التمثيلية الحركية البسيطة التي يقوم بها تلاميذ الصف ، أو يصورونها بعرائس « دمي » .

والوسائل التعليمية دور في اثارة التلاميذ وتوجيه انتباههم ، ولكن هذا الدور لا يتم بمجرد وجود الوسيلة أو مجرد عرضها ، وانما يحققه اختيارها **الاختيار الصحيح وتنظيم عرضها وتوقيته** ، فاختيار الكلمات المكتوبة أو الصورة مما يهتم به التلميذ ومن حياته أول ضمان لاثارتها له اذا عرضت عليه ، وكتابتها بشكل واضح ، ومقاس مناسب ، واون جذاب عامل آخر يسر اهتمام التلميذ ويزيد في قوة هذا الاهتمام ، فيجب مثلا - ألا تقل أبعاد البطاقة التي يعرضها المدرس على اللوحة الوبرية عن ١٣ x ١٨ سم حتى يضمن وضوح الصورة المعروضة عليها أو الكلمة المرسومة فيها لكل التلاميذ ، لان التلميذ الذي لا يراها بوضوح لا يكف نفسه الاهتمام بها ، اذ لا طائل من وراء هذا الجهد ، واذا اهتم بها كان اهتمامه مصحوبا بمنغصات تقلل من الاستفادة بما هو معروض .

ويتضح أثر الاختيار الدقيق للوسيلة الصالحة في اثارة الانتباه اذا جرب المدرس استعمال شريط مسجل يسمع منه التلاميذ كلمات أو عبارات يقصد من ورائها اجادة نطق « ال » الشمسية والتمييز بينها وبين « ال » القمرية مثلا . فاذا كانت تلك الكلمات مما يهتم به التلميذ ولكنها متزاحمة لا تترك الكلمة منها للآخرى مجالا يسمع في خلاله الطفل رنين اصواتها ويميز بينها وبين اصوات الكلمة التي تليها أهملا وان كانت تطرق اذنه بصوت مسموع ، وذلك لانه لا يميز فيها ما يهدف اليه المدرس ، ولا ما يساعده على الاحساس بالنجاح في نطق الكلمة وهو الاستماع الى صوتها استماعا يؤدي به الى اجادة اخراج حروفها .

أما طريقة العرض وكيفيته فالأساس فيها أن تكون الوسيلة التعليمية ذات قيمة عند التلميذ بمعنى أنها إما أن يعرضها المدرس لتساعد التلميذ على حل مشكلة أو تشير عنده مشكلة يهتم بها . ويستطيع المدرس أن يلمس ذلك إذا استخدم اللوحة الوبرية مثلا مع تلاميذ الصف الأول ليربط بين الكلمات ومدلولاتها المصورة ، فيعلق اللوحة الوبرية أمام التلاميذ ويعرض عليها صورة قط مثلا ثم يثبت تحت الصورة كلمة قط ، ويعرض صورة أحمد ويثبت تحتها كلمة أحمد ، وهو في ذلك مدرّس مجتهد ولا شك ، اجهد نفسه ، ولكن اهتمام التلاميذ بهذه الوسيلة سوف لا يكون حارا مثلما لو دعاهم الى ان يقوم الواحد منهم ليضع بنفسه الصورة المطلوبة ثم يبحث عن الكلمة التي تدل عليها ويثبتها تحتها ففي الحالة الثانية نشاط وبحث من جانب التلميذ ، وتغلب على مشكل ، وزهو بانتصار ، كل ذلك تحقق للتلميذ من مشاركته في استخدام اللوحة الوبرية وعرض صورها وكلماتها .

وللوسائل التعليمية دور آخر في تحقيق عملية تعلم القراءة والكتابة أساسه تهيئة الموقف التعليمي اللازم لتقديم الخبرة او المهارة اللغوية ولذلك فقدم له برسم تخطيطي للمهارات والخبرات التي صدرنا بها المقال يسهل لنا ادراك هذا الدور وكيفية توقيته .



قد حاولنا في هذا الرسم الربط بين الخبرات والمهارات ربطا يسهل على التلميذ تعلمها ، ويجرى هذا الربط على شكل مثلثات بمعنى أنه يربط بين كل ثلاثة منها في كل مرة ، وعينا بعض هذه المثلثات بالارقام ، فالمثلث رقم (١) يربط بين الشيء أو صورته وظهور الكلمة التي تدل عليه مكتوبة سواء على السبورة او على بطاقة او على اللوحة الوبرية وسماع التلميذ لصوت الكلمة صادرا عن المدرس او عن مسجل الصوت مثلا ، هذا المثلث مثلث

المعنى Semantic Triangle لانه يربط بين الكلمة منطوقة او مكتوبة والشيء الذي ترمز له ، والهدف من الربط التحقق من امتلاء الكلمة بالمعنى عند الطفل فاذا ما سمعها او رآها أثارت في نفسه ما ترمز اليه من شيء في محيطه .

اما المثلث الثاني فيربط بين سماع التلميذ لصوت الكلمة من مسجل للصوت او من المدرس ، ورؤية فم المدرس او غيره ينطق بها ، وقيامه هو بنطقها وتجربته لهذا النطق ، ونسمى هذا المثلث مثلث الصوت Phonetic Triangle ونهدف من الربط بين هذه الثلاث خبرات مساعدة التلميذ على نطق الكلمة النطق الصحيح ، والتمييز بين صوتها وصوت غيرها من الكلمات .

ويربط المثلث الثالث بين ظهور الكلمة مكتوبة على السبورة مثلا او على اللوحة الوبرية ، او على بطاقة ، ورؤيته ليد المدرس تكتبها على السبورة او يجمع بين حروفها المقصوفة من الورق المقوى مثلا على اللوحة الوبرية ثم كتابة التلميذ للكلمة بالطباشير او بالقلم او باصبعه في الرمل او وهو يجمع بين حروفها المقصوفة على المنضدة امامه . وخير اسم لهذا المثلث هو « مثلث الرسم » Graphic Triangle ، ويهدف الى تمكين التلميذ من التعرف على رسم الكلمة والتمييز بينها وبين كلمة اخرى اذا رآهما مكتوبتين ، واكتسابه المهارة في رسمهما .

ولعل القارئ قد تبين من تعريفنا للرسم ولبعض المثلثات المترابطة فيه بعض وظائف الوسائل التعليمية في حجرة الدراسة . فقد اتضح دور اسطاقة التي يكتبها المدرس في ظهور الكلمة عليها مكتوبة ، ودور اللوحة الوبرية في عرض الكلمة عليها ، ودور التسجيلات الصوتية في اسماع التلاميذ لاصوات الكلمات ، والتحكم في مرات هذا الاسماع ودور الصور التي قد يجمعها المدرس ثم يثبتها على بطاقات من الورق او يرسمها بيده في تعريف التلميذ بما تدل عليه الكلمة ، ودور السبورة كوسيلة تعليمية ، والدور الذي يقوم به فيلم يصور اطفالا يقرأون او يرتلون نشيدا او يقومون بعمل لغوي اعده أحد المختصين في تعليم اللغة اذ يرسم الكلمات ويوضح الاصوات .

وغنى عن البيان أن نقول ان المدرس المتمكن من طرق تدريس اللغة قادر على أن يستخدم وسائل أخرى ويبتكر غيرها . فقد أدرك أحد المدرسين ما تقوم به التسجيلات الصوتية في خلق وعي لدى التلميذ بالاصوات ، وتزويد قدرته على التمييز بينها ، وتوسيع خبراته في هذا الاتجاه ، فسجل على جهاز تسجيل صوتي كثيرا من الاصوات التي تتردد في الاعمال اليومية التي تحدث في المنزل ، وسجل على شريط آخر اصواتا حقيقية لحيوانات الفلاح ، وسجل مدرس آخر اصواتا يستطيع الاطفال

نسج حكايات حولها ، فسجل مثلاً مجموعة من الاحداث المألوفة مثل صوت قطار يسير ، ووقوفه بالمحطة ، وصوت المودعين والمستقبلين ، وكذلك سجل صوت أطفال في مزرعة مع فلاح ومع حيوانات الفلاح . فلا شك أن تحدث التلاميذ عن هذه الخبرات المسموعة من تسجيل أو الخبرات المشهودة عن صورة أو فيلم عمل أتاح به المدرس فرصة أوسع لخبرات فنية تسد الفجوات والفروق الموجودة بين خبرات التلاميذ وتبنى مفاهيم جديدة يعبرون عنها .

ولا شك أن التلاميذ الذين يشجعهم المدرس على جمع صور للحيوانات والنباتات أو الأشياء الأخرى التي ترد أسماؤها في كتابهم المدرسي ينشطون ويقومون بذلك في شيء من الفرح ، يتجلى عند تعرفهم على الكلمات التي يستطيع كل منهم التعرف عليها وتشبيتها مع صورتها في حافظة صورته .

* * *

مطابع
دار الهندسة

شارع سامى شارع الصحافة
بولاق - القاهرة
ت : ٧١٣٢٧

JOURNAL OF EDUCATION

ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES
OF THE INSTITUTES AND FACULTIES OF EDUCATION,
CAIRO

Quarterly: November-January-March-May

Editor

M. SAID KADRY

Editorial Board

M. K. Harby

M. N. Rāfat

R. Moāwad

M. K. Barakat

M. El-Bassuony

M. A. El-Channam

Secretary

M. El-Hadī Afifi

Executive Director

M. A. El-Naggar

Materials for publication
and all other correspondence
to be addressed to the
Executive Director :
13, Liberation Square, Cairo
Tel. : 70686

Annual Subscription :
P.T. 84 for Members
P.T. 60 for the Journal
P.T. 40 for Students
P.T. 75 for Abroad

JOURNAL OF EDUCATION

2nd Issue

JANUARY 1965

Year XV

THE NATIONAL CHARTER AND EDUCATION IN THE U.A.R.

CONTENTS

- Educational Planning and its Relation to
Socio-Economic Planning
R. Moâwad
- Aesthetic and Educational Values in Islamic Art
Abu Saleh El-Ahli
- Unification of the Preparatory Stage
N. Y. Hadawi
- Collective Leadership and Education for Citizenship
Dr. M. El-Hassouni
- Education in Our Socialistic Society
Dr. M. S. Fahmi
- The Role of Teacher in Library Service
Dr. S. M. El-Hagrasi
- The Scientific Revolution in the National Charter
Dr. M. H. El-Afandi
- New Trends in Teacher Training
Dr. H. S. El-Fiki
- The Role of Audio-Visual Aids in Teaching,
Reading and Writing
Dr. Abd El Halim

ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES
OF THE INSTITUTES AND FACULTIES OF EDUCATION
CAIRO, U.A.R.

صحيفة التربية

السنة الخامسة عشرة مارس ١٩٦٢ العدد الثالث

في هذا العدد

- محمد فؤاد جلال .. المرى والرائد
والنالر التحرير
- التعليم الربنى للاستاذ محمد فؤاد جلال
- الإدارة التعليمية فى الجمهورية العربية
المتحدة للاستاذ محمد طه النمر
- الثقافة المهنية فى مدارس التعليم العام
... .. للاستاذ محمد خيرى حربى
والدكتورة سعاد جاد الله
- بين مصر والربيعه للدكتور على ابراهيم عبده
- برنامج التربية الاساسيه عن طريق
التلفزيون للاستاذ السيد محمد الغزاوى
- آراء بشأن التعليم فى الجمهورية العربية
المتحدة للدكتور ابراهيم عصمت مطاوع

نصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية بالقاهرة

صحيفة التربية

تصدر أربع مرات سنوياً (نوفمبر - يناير - مارس - مايو)

رئيس التحرير

الأستاذ محمد سعيد قري

هيئة التحرير

الدكتور محمد خليفة بركات

الدكتور محمود البسيوني

الدكتور محمد أحمد الفحام

الأستاذ محمد خيرى حري

الدكتور محمد نسيم دالت

الأستاذ رياض معروض

مدير الصحيفة

الأستاذ محمود أحمد النجار

سكرتير التحرير

الدكتور محمد الهادي عفيفي

الاشتراك السنوي :

٨٤ قرشا لمصنوعة الترابطة والصحيفة

٦٠ قرشا للصحيفة فقط

١٠٠ قرشا لطلبة كليات ومعاهد التربية

٧٥ قرشا خارج الجمهورية

المقالات والبحوث والمكتابات :

ترسل إلى مدير إدارة صحيفة التربية
بمقر الترابطة :

١٢ ميدان التحرير بالقاهرة

(تليفون ٧٠٦٨٦)

صحيفة التربية

تصدر أربع مرات سنوية (نوفمبر - يناير - مارس - مايو)

السنة الخامسة عشرة مارس ١٩٦٣ العدد الثالث

فهرس العدد

صفحة	
٣	محمد فؤاد جلال - المربي والرائد والتأثر
٨	التعليم الريفي
١٤	الإدارة التعليمية في الجمهورية العربية المتحدة
٣٠	الثقافة المهنية في مدارس التعليم العام
٤٢	بين مصر وأفريقية
٥٥	برنامج التربية الأساسية عن طريق التليفزيون
٦٥	آراء بشأن التعليم في الجمهورية العربية المتحدة

رئيس التحرير
الأستاذ محمد سعيد قدرى

تصدرها رابطة خريجي معاهد
وكليات التربية بالقاهرة

مطابع

دار الهنا

ش سامى - ش الصحافة

بولاق - القاهرة

٥ : ١٢٢٧

محمد فتّاد جلال المربي والرائد والمثابر

فجعت التربية الحديثة في وفاة رائد من روادها الاول ، هو
الاستاذ محمد فتّاد جلال رحمه الله .

وقد درج الناس على تأييد كل عزيز لديهم بكلمات يرددونها عنه .
لكن الاستاذ محمد فتّاد جلال اذ ينتقل الى جوار ربه يترك صحيفة
التربية التي كان من بين مؤسسيها امام اسلوب جديد من التأييد
يعبر عن نفسه في اصدار الصحيفة مقالا من مقالاته شاءت الصدفة
ان يكون في المطبعة والبلاد تنعى الفقيد .

لقد طلب الينا عميد التربية الحديثة الاستاذ اسماعيل محمود
القباني منذ شهر ان ننشر في الصحيفة مقالا للاستاذ محمد فتّاد
جلال عن موضوع حيوى هو التعليم الرفي كته منذ اكثر من خمسة
عشر عاما . وكان الاستاذ محمد فتّاد جلال عند الشروع في انزال
هذا المقال يتماثل للشفاء .

ولئن دل هذا المقال وصدوره في هذا الوقت على شيء فانما يدل
على ان الانسان مهما وارى جسده التراب فانه يظل حيا ما دام هذا
الانسان قد كرس حياته في هذه الدنيا للتفكير والابتكار والخدمة
العامة .

والمقال . كما قلنا ، قد كتب منذ خمسة عشر عاما الا ان القارىء
عندما يتأمله يجد وكأنه قد كتب في آخر يوم من أيام دنيا كاتبه .
رحم الله الفقيد واسكنه فسيح جناته ، واقدر الاجيال المتعاقبة
على مواصلة الابتكار والتجديد والتقدم في بلادنا .

التحرير

* قليل من الرجال من يترك أثرا عميقا في تفكير الناس واتجاهاتهم
وقيمهم . وقد كان استاذنا الراحل العظيم محمد فتّاد جلال من هذا
الصنف من الرجال . واني لتأخذني الحيرة عند تناول حياة هذا البطل

(*) تفصل بكتابة هذه الكلمة الدكتور ابراهيم عصمت مطاوع - مدير التخطيط بوزارة
التعليم العالي - وقد لازم الفقيد في كثير من مراحل حياته الزاخرة تلميذا من تلاميذه
الاولياء ، وزميلا عاملا منتجا .

الكبير الذي تملكت عليه ، واحبته ، كما تتلمذ عليه واحبه الكثيرون ، وفاء لغزارة علمه واصالة تفكيره ووضوح الرؤية امامه وصدق وطنيته وعميق ايمانه بالعروبة وبالتضامن الاسيوى الافريقى .
لقد تكاملت شخصية الفقيه ايماء تكامل ، واشعت بقوة اشعاعات كثيرة على ماحولها من احداث محلية ووطنية ، كما اشعت على كثيرين من تلاميذ واساتذة ومربين وساسة .

وشريط حياة فؤاد جلال زاخر بالخدمة العامة ، فقد وهب نفسه لها بكل جهده وطاقته ، وهو أصلا مرب جليل ذو منهج فلسفى تجريبى حى . نقل فلسفته وأفكاره التربوية الى ميدان الجهاد السياسى من أجل توعية الجماهير بمبادئ الاشتراكية والوحدة والديموقراطية . وقام بدور كبير فى تعميق مفاهيم القومية العربية والتضامن الاسيوى الافريقى .



ولد محمد فؤاد جلال فى قلين من أعمال كفر الشيخ فى شهر فبراير عام ١٩٠٨ ، ثم انتقل الى مدينة اسبوط مع أسرته ، وقضى الدراسة الابتدائية والثانوية بها . ثم التحق بمدرسة المعلمين العليا حيث اظهر نبوغا وتفوقا فى دراسة الطبيعة والكيمياء ، وتخرج منها فى عام ١٩٢٩ . ثم عمل مدرسا مساعدا فى معهد التربية العالى للمعلمين مسع استاذة اسماعيل محمود القباني ثم مدرسا للعلوم فى مدرسة الخديوى اسماعيل الثانوية . ثم سافر فى بعثة الى انجلترا حيث حصل على دبلوم علم النفس مع مرتبة الشرف من جامعة لندن فى عام ١٩٤٢ . ثم عمل فى معهد التربية العالى للمعلمين بالقاهرة مدرسا وأستاذا مساعدا للتربية التجريبية وعلم النفس ، ثم رئيسا لقسم التربية وعلم النفس بمدرسة المعلمين العليا التى تحولت الى المعهد العالى للمعلمين ثم الى كلية العلوم عام ١٩٥٠ . ثم أستاذا لعلم النفس فى كلية البنات ، ثم تدرج فى الوظائف العامة ، فعمل مراقبا مساعدا للبحوث الفنية والمشروعات بوزارة المعارف العمومية . ثم وزيرا للثقافة والارشاد القومى ، فسكرتيرا للمجلس الدائم للخدمات العامة ونائبا فى مجلس الامة ووكيلا لمجلس الامة ، ثم سفيرا متجولا فى الدول العربية والافريقية ، ثم رئيسا لمؤتمر الخريجين العرب ، ومؤتمر التضامن الاسيوى الافريقى وفى كل هذه المراكز لم يتغير فؤاد جلال فهو نفس الشخص الديمقراطى الثائر الفكر المصلح ذو الحنكة والحيوية الدافقة والرجل القانع المتواضع .

والراحل العظيم ذو فلسفة ومنهج واتجاه فهو بحق مدرسة تعلم فيها الكثيرون - ففى ميدان التربية كان يؤمن بالصلة الوثيقة بين التربية

والمجتمع وبين المدرسة ومشكلاته
وتنعكس اليها وان المدرسة اداة تقدم واصلاح وتطوير للمجتمع .

وفي المدارس النموذجية التي اشرف عليها ابتكر اساليب للتربية الحديثة لا سيما التدريس عن طريق المعسكرات الدراسية الميدانية فكان الطلبة يذهبون الى قرى الفيوم ومنطقة رشيد لدراسة البيئة والحصول على الخبرات والمهارات من مصادرها الطبيعية ، وهو اول من نادى وطبق برامج تدريس العلوم العامة بالمدارس المصرية وفي ميدان عسلم النفس والتربية التجريبية اجرى كثيرا من البحوث الهامة .

ومن مؤلفاته العديدة كتاب « مبادئ التحليل النفسى » وكتاب « التربية القومية » فضلا عن مئات من البحوث والمقالات .

وفي وزارة التربية والتعليم ارسى قواعد التعليم الريفى وكان له القدر المعلى فى انشاء مدارس المعلمين الريفية واعداد القادة الريفيين ، وكان دائما ينادى بأن الريف متخلف عن المدينة وان الطلاب الظاهري المتمثل فى بعض مدن صغيرة عبارة عن قشرة ظاهرة تخفى وراءها ما عليه الريف من تخلف وجمود ولهذا كان الريف دائما محببا الى نفسه ونقل هذا الحب الى مجال خدمة الريف عن طريق تقديم الخدمات الشاملة للريفيين فنادى واشرف على تنفيذ ٢٥٠ وحدة مجمعة فى ريف الجمهورية العربية المتحدة وبذل فيها من جهده وروحه حتى اصبحت حقيقة واقعة تنتشر فى بطون الريف بعد ان كانت أمنية بعيدة المنال .

وكان له فى مجلس الامة كعضو منتخب صولات وجولات فكان عضوا طلقا متدققا ثم كان وكيلا لهذا المجلس فظهر حنكة ومهارة فى ادارة جلسات هذا المجلس .

وكان عضوا مؤسسا لجماعة الرواد التى تعمل فى ميدان الخدمة العامة واشترك فى تنفيذ كثير من برامج الجماعة منذ عام ١٩٢٩ مثل انشاء مدارس الخدمة الاجتماعية ووزارة الشؤون الاجتماعية وشارك فى الافكار التقدمية التى نبعت من الرواد كتحديد الملكية الزراعية والاشتراكية والعدالة الاجتماعية والقضاء على الاقطاع وتذويب الفوارق بين الطبقات وتطوير التعليم الجامعى وتطوير القرية المصرية . . الخ .

وكان يعمل بنفسه فى محلات الرواد التى تخدم ابناء الطبقة العاملة والمحرومة فكان يختلط بهم ويلعب معهم ويمحسو اميتهم ويشارك فى نشاطهم الرياضى والترويحي .

وكان مضروبا مشتركا فى معسكرات الشباب الصيفية لجماعته

الرواد منذ سنة ١٩٤٥ حيث كان مجاله في الاتصال بشباب الجامعات والمعاهد العليا والخريجين وكان رئيسا وموجها لكثير منها وكان دائما يعمل في المعسكر بالبنطلون الكاكي والقبعة وكان أول من يصحو في المعسكر وآخر من ينام ، واذكر انه شاركنا مرة في اقامة خيام المعسكر بالاسكندرية طوال ايام العيد الذي كان مفروضا ان يقضيه بين أسرته ففضل البقاء معنا . ولكي يرفه عنا من عناء قضاء العيد في العمل الشاق المتعلق باقامة المعسكر احضر لنا كعك العيد فكان عيدنا لنا جميعا شعاره تكران الذات للخدمة العامة ، وكان دائما على اتصال بالشباب في المعسكرات يبصرهم ويوجههم ويثير وعيهم وحماسهم .

وفي احد هذه المعسكرات عند مناقشتنا لاحوال القرية المصرية اثار دهشتنا بان قال « كيف ندرس مشكلات القرية المصرية ونحن على شاطئ سيدى بشر بالاسكندرية ؟ » فكان هذا التوجيه سببا في قيام اللجنة التعليمية بجماعة الرواد تحت اشراف الفقيه وبتوجيهه في الانتقال من الاسكندرية والقيام بدراسة ميدانية في سبع من القرى بمحافظة الفيوم .

ومن نتائج هذه الدارسات الميدانية نشأ مشروع انشاء مدارس المعلمين الريفية التي عاصرها منذ نشأتها حتى نمت وازداد عددها

وكان الفقيه وزيرا للثقافة والارشاد القومي فجعلها وزارة الراى والتوعية والتثقيف فكان بحق الوزير الثائر الجريء .

ثم كان فؤاد جلال رائدا من رواد القومية العربية نشر فكرتها وقام بتوسيع وتعميق المفاهيم المتعلقة بها وبشر بها على المستويات الجماهيرية والقيادية وقد كان رئيسا لمؤتمر الخريجين العرب الذي كان يمثل صفوة المثقفين في الدول العربية فكان مجاهدا عربيا مؤمنا برسائلته .

وكان على اتصال وثيق بقيادة الدول الافريقية والاسيوية وقابل كثيرا من زعماء العالم وعمل الكثير على دعم التضامن الاسيوى الافريقى وكان منزله دائما كلما زرتة كعبة لكثير من قادة هاتين القارتين .

وكان كثير الاسفار والتجوال لا يهدأ ولا يرحم صحته وجسده وعنده جلد عجيب على العمل ومثابرة في الجهد ونضال من اجل الحق وزهد في الحياة واسلوب علمى موضوعى ومنطق مستقيم صارم واهتمام بجوهر الحياة دون مظهرها .

وان فلسفة الراحل كما قالها لى عدة مرات « حياة قصيرة عريضة خير من حياة طويلة خاملة » فكانت حياته مصداقا لفلسفته .

وقد تتلمذت على الراحل أجيال عديدة تعرف فضله وقد تشربت
فلسفته واتجاهاته فكان تلامذته الذين اثر فيهم اسطع دليل على نجاح
رسالته .

ماذا أقول - انها لوعة في قلوبنا ودمعة في مآقينا ان يفارقنا الراحل
في وقت أشد ما تكون فيه حاجة اليه رائدا وفيلسوفنا وعالمنا وسياسيا
ومؤمنا وحرنا ثائرا .

ومما يخفف اللوعة ويمسح جزءا من الدمعة شيء واحد هي انه وان كان
الفقيد قد مات جسدا فان روحه وافكاره وقيمه واتجاهاته تعيش في
نفوسنا حية ما حيينا وتذكرنا دائما بفضله علينا وعلى الوطن العربي .

التعليم الريفى

للاستاذ محمد فؤاد جلال

للبيئة الريفية مميزاتها فى كل بلاد العالم . فهى بيئة الارض الزراعية والمجتمعات الصغيرة المنعزلة بعض الشيء . وهى بيئة الفلاح الذى يقوم باستخلاص الثروة النباتية والحيوانية التى تقوم عليها حياة الشعوب فى مختلف أنحاء العالم . وللبيئة الريفية فى مصر مميزاتها التى حددتها طبيعة هذا البلد وتاريخه وما مر به من أحداث وظروف دائمة وعارضة جعلته يأخذ الصورة التى نراه عليها الآن .

وبالرغم مما نراه من تأخر البيئة الريفية فى مصر فى الوقت الحاضر فإنه لا يجب أن يفوتنا أنه فى القرية المصرية بالذات قد نبتت الحضارة التى شملت العالم كله ، فمنذ آلاف عديدة من السنين بدأ الناس فى مصر يتجمعون فى قرى كانت هى أولى المجتمعات المتحضرة فى العالم . وفى هذه القرى وضع أساس الزراعة واستثناس الحيوان واستخدام الآلات الزراعية وبناء البيوت واستخراج منتجات الالبان وصنع الاوانى والملابس وبناء السفن وغيرها . وبالاختصار وضع أساس استغلال الانسان لقوى الطبيعة ذلك الاستغلال الذى نقله من حياته البدائية ووضع قدمه على سلم الحضارة بمعناها الصحيح ولاشك أن هذا الاستغلال الواسع النطاق للبيئة كان أقرب الى الطفرة مما حدا ببعض العلماء الى اطلاق اسم « الثورة النيوليثية » على هذا التقدم الذى حدث فى العصر الحجري الحديث . وما يلفت النظر الى هذه الثورة حقا تلك الخصوبة المدهشة للعقل المصرى التى جعلته يقفز فى الابتكار والانتاج تلك القفزات التى يكاد لا يدانيها فى تاريخ العالم شىء .

ولعل فى هذه الصورة ما يزودنا بشىء من الامل فى أن يعاود الريف المصرى بعض حيويته . تلك الحيوية التى فقدناها على ممر الأجيال والسنين نتيجة لما لحق المجتمع من تطور أدى الى نشوء المدن التى أصبحت مراكز الصناعة والتوزيع ومعاقل القوة والحكم والسلطان .

وقد انزوى الريف تبعاً لذلك الى مكانة ثانوية وضعفت حيويته وأصبح ينظر اليه على أنه مجرد حقل للانتاج النباتى والحيوانى . وكان من الطبيعى تبعاً لذلك أن تنشأ حركة الهجرة من الريف الى المدن . تلك الحركة التى استمرت خلال العصور واجتذبت من الريف خير العناصر من بين ذوى الذكاء والجرأة والكفاية والابتكار وظل مستوى الريف يهبط حتى وصل الى ما نراه فيه من ركود وضعف . ولما كان الريف يمثل

الجانب الاكبر من الوطن المصرى وكان المجتمع الريفى يمثل الاغلبية. العظمى من المجتمع المصرى فان حالته المادية والاجتماعية صارت هى التى تضى على الحياة المصرية صورتها الغالبة . وبالرغم من تهربنا من هذه انصورة ومحاولتنا ان نموها بالطلاء الظاهرى فى المدن اذ نسعى الى اظهارها فى صورة توحى بالرقى والتقدم ، فان المستوى الحقيقى لحياتنا لا يلبث ان يبدو خلال هذه القشرة الرقيقة للتأمل الجاد .

وقد فشلت جميع المحاولات الاصلاحية التى بذلت فى المدن لوضع أساس صالح لتقدم المجتمع المصرى . لان اهمال الريف معناه اهمال الجانب الاكبر من الحياة المصرية ومن حسن الحظ أن النهضة الحديثة فى مصر وما صاحبها من تنبه الوعى القومى والاجتماعى قد اقترنت بتوكيد حقيقة بارزة وهى انه لا أمل فى اصلاح يقتصر على المدن ويتجاهل غالبية الشعب التى تعيش فى الريف .

وقد صحبت النهضة الحديثة حركة نشر التعليم فى مصر التى ما لبثت ان غزت الريف فى صورة مدارس الزامية وأولية لا تختلف عن مثيلاتها فى المدن . وكانت الامال معلقة على أن التعليم سيكون أداة فعالة فى اصلاح الريف وانه بما سيثبه فى نفوس القرويين من العلم سيؤدى الى تنويرهم وتبصيرهم بحيث يجعلهم قادرين على النهوض بشئونهم وشئون مجتمعهم .

التعليم الريفى :

ولكن النقد ما لبث ان وجه الى هذا التعليم وادرك الكثيرون انه بصورته الحالية لا يمكن ان يحقق هذه الاهداف . فهو من جهة لا يفيد القروى فائدة ملموسة فى شئون معاشه ومن جهة اخرى فانه يفسد عليه حياته ويجعله متبرما بها . فلا يلبث ان يصبح عالة على مجتمعه عديم النفع او قليله . وليست هذه المشكلة مقصورة على ريفنا المصرى بل ان مثيلاتها قد نشأت فى مختلف بلاد العالم . وكان من نتائج ذلك ان اتجهت الانظار الى ايجاد نوع من التعليم يلئم حياة الريف ويؤدى رسالة النهوض والرقى والاصلاح فيه .

وقد فطن المصلحون الى أن أى مجهود يبذل فى اصلاح الريف لا يمكن ان يؤدى ثماره الا اذا تولدت فى نفوس الريفيين « ارادة الاصلاح » . فاذا بنينا للفلاحين بيوتا نموذجية واصلاحنا لهم الطرقات ومصادر الماء ثم تركنا عقولهم على حالها فان هذا الاصلاح لا يلبث ان يضمحل وتعود حال الفلاح الى المستوى الذى يوائم عقليته . ان أى اصلاح مادى او صحى للريف يكون ناقصا نقصا خطيرا اذا لم يصاحبه اصلاح تعليمى فى حين ان تعليم الريفيين تعليميا يكون فيهم « ارادة الاصلاح » كفيل بان

يرفع مستوى الحياة في الريف ويجعله مستعدا لتقبل الإصلاح والانتفاع منه بل مطالبا به وعاملا على تحقيقه . أن في مقدمة ما يحتاج اليه الريف إذن هو تعليم يكون وينمى هذا الذي نسميه « ارادة الإصلاح » .

وليس المقصود بازادة الإصلاح مجرد الرغبة والتشوق الى الإصلاح وإنما هو رغبة مبنية على الدرس والبحث والمعرفة والعمل والتطلع الى المستقبل . وهي ليست ارادة للإصلاح في (الفراغ) بل ارادة للإصلاح في (البيئة الريفية) . وعلى ذلك فالتعليم الذي ينشئ هذه الارادة يجب أن يكون تعليميا نابعا في واقع هذه البيئة ومنصبا عليها فبدون ادراك البيئة ودراستها وبحثها لا يتأتى للمتعلّم في مستقبل ايامه ان يكون قادرا على اصلاحها او النهوض بها . وبدون ذلك لا يستطيع هذا التعليم ان يؤدي وظيفته الاصلاحية ولا ان يكون عاملا للارتقاء والنهوض بالمجتمع الريفي . فالتعليم المنفصل عن البيئة يخلق للمتعلّم جوا مصطنعا بعيدا عن الواقع يعيش ويتحرك فيه . ولا يلبث أن يتعود الهروب من حياة الواقع ومجانبتها فيصبح شخصا قليل النفع وعضوا عديم القيمة في المجتمع .

ولكى يكون هذا التعليم منتجا نتيجه المرجوة يجب أن يكون مبنيا على البحث والمشاركة الفعلية لا على دروس تلقى ومعلومات تحفظ . وان تبرز فيه الفاعلية والنشاط والعمل في هذه البيئة عملا ينظر فيه الى قيمته للبيئة لا الى مجرد كونه نوعا من النشاط . وهكذا تصبح الصلة وثيقة بين التعليم والبيئة وتكون البيئة هي مصدر المعرفة ومجال البحث والدرس والعمل . وقد يقال ان الاقتصار على دراسة البيئة الريفية يجعل المتعلم ضيق الافق محدوده ، ويجعل فاعليته مقصورة على هذه البيئة الضيقة . وذلك يكون صحيحا اذا كان التعليم سيقف عند هذا الحد . ولكن التعليم الصحيح انما يعتبر البيئة نقطة البدء ومحورا تدور حوله المعرفة وتتسع آفاقها الى أبعد الحدود . فما يمكن ان نصل الى فهم بيئة ما والعمل فيها الا اذا تجاوزنا حدودها الى غيرها من البيئات . فليست هناك بيئة منعزلة عن غيرها . وستقودنا دراسة هذه البيئة الى البحث عن علاقاتها مع غيرها . فاذا اخذنا الزراعة في الريف مثلا فاننا نجد أنها تعتمد على التجارة مع الدول النائية في استجلاب السماد وتصريف الحاصلات والحصول على لوازم الحياة على اختلاف أنواعها . والامن في الريف يعتمد على اداة الحكم في البلاد كلها والمواصلات تعتمد على نظام يشمل الدولة بأكملها ويتعداها الى غيرها من الدول . وما يصيب الريف من فقر أو غنى ومن مرض أو صحة يتوقف على ما يسود البلاد كلها من نظم عمرانية واجتماعية وصحية . . واحوال المعيشة كلها تشير الى هذه العلاقة الوثيقة بين حياة الناس في هذه البيئة المحدودة وحياة غيرهم في شتى الانحاء والاقطار ، فالتعليم المبنى على خصائص البيئة ليس تعليميا محدودا مقفلا وإنما هو تعليم متسع غير محدود .

ولكى يكون التعليم مرتبطا بالبيئة الريفية وثيق الصلة بمشكلات الحياة فيها يجب أن يحقق للمتعلم ما يأتي :

اولا - فهم البيئة الريفية الطبيعية ومصادر الانتاج والثورة فيها وادراك خصائصها ومميزاتها وكيفية استغلالها على خير الوجوه .

ثانيا - فهم المجتمع الريفي وما يسوده من عوامل الضعف وما ينقصه لكي يصبح مجتمعا نشيطا عاملا يسوده الاخاء والتعاون وتبادل المنفعة .

ثالثا - تنمية القدرة على العمل والنشاط والابتكار في محيط البيئة والمجتمع مما يؤدي الى رفع المستوى المادي والاجتماعي . وذلك لا يتم الا اذا بنى التعليم نفسه على اساس النشاط الذاتي والفاعلية الايجابية للمتعلم .

رابعا - غرس عاطفة قوية تربط بينه وبين هذه البيئة التي عاش فيها وخبرها خبرة متسعة عميقة . ولئن يصلح لغرس هذه العاطفة أى وعظ او ارشاد . وانما يكون ذلك عن طريق الاتصال الوثيق بالبيئة والتعرف على جوانبها المختلفة عن طريق الخبرة والممارسة الفعلية ودراسة مشكلاتها دراسة واقعية . على ان يتوج كل ذلك بالقيام بخدمة هذه البيئة خدمة فعلية تهدف الى رفع مستواها والنهوض بها او حل بعض مشكلاتها او تخفيف آلام البعض من افرادها ، الى غير ذلك من الخدمات التي تؤدي الى توثيق الرباط الذي يربط المتعلم ببيئته وتجعل منه خادما ومصالحا وعضوا نافعا في المجتمع الريفي .

والتعليم المرتبط بالبيئة يلقي الضوء على مظاهرها حتى يستطيع المتعلم ان يراها بعين جديدة ويدركها ادراكا مستنيرا ويكسب القدرة على الفاعلية والنشاط في هذه البيئة تلك الفاعلية التي ترمى الى ترقية هذه البيئة واسعادها .

وربما كان من المناسب ان نأخذ مثالا لنرى كيف تنطبق عليه هذه المبادئ فالطلبة اذ يدرسون المهن الريفية مثلا يجب ان تكون نقطة البدء عندهم هي زيارة القرى والوقوف على ما بها من المهن . على ان يلاحظوا كيف يؤدي الفلاح كل مهنة منها ثم يعملون على غرارهم فيستخدمون نفس الوسائل ويحاولون العمل في نفس الظروف . ولكن الامر لا ينتهي عند ذلك لان العقل المفكر الذي احسن توجيهه لا يلبث ان يدرك ان هناك اوجها للنقص وماخذ سواء في سرعة العمل او جودة الانتاج . ولا يلبث ان يفكر في اوجه التحسين والاجادة . وقد لاحظ الكتاب والمفكرون جمود الفلاح منذ آلاف السنين وابدوا دهشتهم من انه لم يكلف نفسه مؤونة التفكير

فيما يعمل ، تفكيرا يوفر عليه الجهد أو يؤدي به الى الاجادة والالتقان .
ونسبوا ذلك الى نوع من الركود الذهني الذي اصابه نتيجة للقرون
الطويلة من الاستعباد . وقد يكون هؤلاء صادقين وقد لا يكونون . ولكن
المؤكد انه ليست هناك سوى وسيلة واحدة توفيق حسه وتقدير شرارة
ذهنه . تلك هي العمل القرون بالتساؤل والتفكير . هي الفاعلية الموجهة
التي تدرس الوجود وتفكر في تحسينه . وهذا هو السبب الذي من اجله
نصر على ان يكون تعليم القروى من واقع الحياة القروية حتى يستطيع ان
يفهم بيئته ويكتسب القدرة على النهوض بها واستغلالها لمصلحته ومصلحة
المجموع ولسعاداته وسعادة المجموع .

واذا تركنا ما قلناه جانبا فاننا نجد ان البيئة الريفية من اصالح البيئات
لاى نوع من انواع التعليم . فهي اغنى من غيرها بالمظاهر الطبيعية
والاجتماعية التي تصلح نقطة للبدء في الدراسات المختلفة . وليست هناك
مادة من مواد الدراسة الا ونستطيع ان ندرسها في الريف خيرا مما نستطيع
ان ندرسها في المدن وخصوصا في المراحل المبكرة من التعليم .

خذ مثلا مشاهد الطبيعة تجد ان مجال المشاهدة هو الطبيعة باجمعها
بما تحتويه من هواء وماء ونبات متزرع ونبات برى ومن حشرات نافعة
واخرى ضارة ومن طيور مقيمة واخرى مهاجرة . الخ . ويستطيع
التلميذ ان يشاهد كل ذلك ويبني دراسته على هذه المشاهدة فيكون
تعليمه من واقع الحياة لا من الكتب ، وبين مجالس الطبيعة لا بين جدران
الفصول .

خذ مثلا آخر هو الجغرافيا . الست ترى الكثير من معالمها في الريف
مصفرا تكاد العين تحيط به في نظرة واحدة . فترى النهر فالترعة فالجزيرة
فالسهل والجبل والوادي والصحراء وسكة الحديد والطريق الزراعي
والسوق . ويستطيع التلميذ ان يرى في لحظة واحدة خريطة مجسمة حية
ويشير الى معالمها باصبعه . فاذا قرنها بعد ذلك بالخريطة المدرسية كانت
هذه الاخيرة حية في ذهنه .

ومثل آخر هو الحساب فاننا نجد في الريف حسابا عمليا من النوع
الذي يبحث عنه المدرس في المدن ويحاول ان يحاكيه . فالمساحات والحجوم
والمكاييل والموازين وعمليات البيع والشراء واحصاء الارض او البهائم او
الناس او المواليد والوفيات كل ذلك في استطاعة التلميذ ان يجمع ارقامه
بنفسه من واقع الحياة الحقيقية وان يعالجه بمختلف العمليات فيكون
حسابا جمعت ارقامه ومسائله من واقع الحياة بواسطة التلميذ وعن اشياء
يعرفها لا ارقامها خيالية ومسائل مصطنعة يستخرجها من كتب صماء .

واللغة ليست فهما وتعبرا ٤. وفي حياة القرية كل يوم ما يحتاج الى الوصف بعد رأى العين . فما اجمل ان يكلف المدرس تلاميذه ان يزوروا السوق ويدونوا مشاهداتهم عنه . ثم يعودوا الى الفصل ليكتبوا موضوعا في وصفه . وان يشاهدوا الزرع او الحصاد ويشتركوا فيهما ثم يكتبوا عنهما . ويكتبوا عما يصيب القرية من فرح او حزن وما يحدث فيها من احداث هامة كفيضان النيل او حوادث عابرة كغرق مركب او حريق منزل او سقوط سيارة في ترعة .

فاذا اتينا الى مادة كالصحة و اردنا دراسة النظافة واثرها في الصحة والحشرات الضارة بالانسان والوسائل التي تقيه ضررها . فهل هناك معلم خير من القرية لذلك ؟ فاذا مر التلاميذ في الشوارع كتبوا ملاحظاتهم عن نظافتها وما فيها من اقدار ومنشئها وكيفية التخلص منها ودرسوا المشروعات التي تفكر فيها الحكومة لاصلاحها واسباب فشلها وقد يجر الامر الى ان يبدأ التلاميذ انفسهم مشروعا صغيرا في محيطهم المدرسي كنموذج لما يمكن عمله .

فالحياة الريفية غنية جدا بالمادة التي يبنى عليها التعليم . . غنية الى درجة تحسدها عليها الحياة المدنية . وليس ذلك مجرد مصادفة لان القرية ما هي الا بيئة صغيرة تتمثل فيها الحياة بكافة نواحيها بصورة مبسطة يستطيع العقل الصغير الناشئ ان يدركها ويتفهمها ويحيط بها ويدرك ما بينها من علاقات . ثم ان حياة القرية هي حياته فكل ما فيها ذو صلة عميقة بنفسه وبميوه وبناحي اهتمامه . ونحن نتكلف في المدن تشويق التلاميذ واثارة ميلهم الى الدراسة واهتمامهم بها . فما احوجنا في الريف الى ان ندرك الميزة التي اختصاصنا بها وان نستفيد منها .

ليس التعليم الريفي اذن نوعا فقيرا من التعليم ، وانما هو تعليم تتوافر فيه ثروة واتساع وعمق يندر ان تتوافر لغيره . وهو ليس تعليما مقفلا . وانما هو تعليم يفتح اوسع الافاق امام المتعلمين - ولكن نقطة البدء فيه دائما هي البيئة الريفية المحلية التي يراها التلميذ ويلمسها ويدركها ويصل عن طريقها الى ما عداها من العالم الواسع .

الإدارة التعليمية في الجمهورية العربية المتحدة

الأستاذ محمد طه النور
وكيل وزارة التربية والتعليم

المرکزية في الإدارة التعليمية :

يرتبط النظام التعليمي في الدولة ارتباطا وثيقا بنظامها السياسي والاقتصادي والاجتماعي ، كما ينعكس ذلك على الإدارة المدرسية في الوحدة التعليمية وهي المدرسة .

وقد بدأت الإدارة التعليمية في مصر في عهد ما قبل الثورة على أساس المركزية التامة حتى أصبحت مدارس الحكومة ذات طابع واحد تسيطر عليه وفق نظام مركزي ، وضع لذلك قانون للتعليمات حوى كل ما كان لازما لتوجيه دفة التعليم وضبط نواحيه ، كما كن على جميع الموظفين اتباع حرفة هذه التعليمات .

عيوب المركزية في الإدارة التعليمية :

- ولقد كان لهذا النظام المركزي عيوب كثيرة منها انه :
 - حرم الشعب وقتا طويلا من ممارسة الحكم الذاتي اذ ان المدرسة هي المكان الطبيعي الذي يتعلم فيه قادة المستقبل كيف يناقشون ويتخذون القرارات ويحكمون انفسهم بانفسهم .
 - قتل روح الابتكار والتجديد والتنافس في التلاميذ والمدرسين والنظار والنظار وبذلك انعدمت شخصية المدرسة وانفصلت عن البيئة .
 - أعطى خدمات تعليمية موحدة أخرجت أجيالا من الافراد المطبوعين بطابع واحد وكان الغرض منها غالبا اعداد موظفين للحكومة .
 - لم يشجع التجريب ، فان النظم والتعليمات كانت مقدسة التنفيذ .
 - جعل نظار المدارس يسلكون في ادارتهم لمدارسهم أسلوبا أوتوقراطيا : ضمانا لتنفيذ التعليمات .

بدء الاتجاه الى اللامركزية في الإدارة التعليمية :

وقد ظلت الإدارة التعليمية مركزية مسرفة في اشرافها على التعليم ، مسئولة عن الخطط الدراسية ، وعن المناهج ، وعن نظام المدارس ، وعن التفتيش المدرسي مما أدى الى انعدام الصلة بين المدرسة والبيئة المحلية ، وحتى عجز الجهاز المركزي عن إدارة التعليم وتوجيهه الوجهة الصحيحة ، فكرت الدولة في الاخذ بنظام اللامركزية في الإدارة التعليمية منذ عام ١٩٣٩

فأنشأت المناطق التعليمية على نطاق ضيق في مديريات الدولة ، ولكنها توسعت فيها بعد الثورة حتى بلغ عددها الآن ٢٧ منطقة تعليمية ، وجعلت على رأس كل منطقة مديرا للتربية والتعليم ومنحته سلطات زادتها عاما بعد عام . وأصبحت المناطق التعليمية تقوم بوظائف فنية وإدارية تمثل بصورة مصفرة ما في الديوان العام ، ولها سلطات تمكنها من أداء هذه الوظائف ، كما وكل إليها أكبر نصيب من العمل المتصل بالشئون التربوية ، وشجعت على إجراء البحوث وحل المشكلات التعليمية المختلفة . وبذلك أعيد تنظيم جهاز الإدارة التعليمية في الجمهورية العربية المتحدة بحيث أصبحت المسائل العامة في التعليم كالخطيط ورسم السياسة التعليمية والتوجيه ووضع المناهج واختيار الكتب من اختصاص الإدارة المركزية ، وأصبحت المسائل التنفيذية الميدانية تتولاها المناطق ، والمسائل الخاصة أو المحلية من اختصاص الإدارة المدرسية المحلية الممثلة في هيئة الإشراف على المدرسة .

وبمقتضى هذا لنظام تكون المنطقة التعليمية مسئولة مسئولة كاملة عن تحسين نوع التعليم والارتفاع بمستواه المحلى الى الحد الذى يحقق أهداف البلاد القومية ، ويرضى الاحتياجات المحلية .

نظام الإدارة المحلية :

ثم خطت الجمهورية العربية المتحدة خطوة أكبر نحو اللامركزية في الإدارة التعليمية عندما صدر القانون رقم ١٢٤ لسنة ١٩٦٠ الخاص بقرار نظام الإدارة المحلية لتحقيق الديمقراطية الاشتراكية التعاونية وتوسيع دور القاعدة الشعبية في إدارة شئون البلاد وبمقتضى هذا القانون قسمت البلاد الى محافظات يتسولى الإشراف فيها مجالس المحافظات ومجالس المدن ومجالس القرى . وما يعنينا هنا دور الإدارة التعليمية في ظل الإدارة المحلية .

شئون التربية والتعليم في الإدارة المحلية :

يباشر مجلس المحافظة ما يأتى :

- (أ) إنشاء وتجهيز المدارس الثانوية العامة والفنية .
 - (ب) إنشاء وتجهيز وإدارة مدارس المعلمين والمعلمات ما عدا المعاهد العليا فإنها تتبع وزارة التعليم العالي .
- يباشر مجلس المدينة ما يأتى :
- (أ) إنشاء وتجهيز وإدارة المدارس الإعدادية العامة والفنية في دائرة المجلس .

- (ب) إنشاء وتجهيز وإدارة المدارس الابتدائية في دائرة المجلس .
- يباشر المجلس القروى ما يأتى :

(ا) انشاء وتجهيز المدارس الابتدائية في نطاق القرية او القرى الداخلة في اختصاصه .

اختصاصات مشتركة بين جميع انواع المجالس المحلية :

- (ا) توزيع وفتح الفصول اللازمة للتوسع في التعليم .
- (ب) الاشراف على تطبيق المناهج المقررة من وزارة التربية والتعليم .
- (ج) تحديد المواعيد للاجازات المدرسية طبقا للظروف المحلية .
- (د) تحديد مواقيت الجدول المدرسي بما لا يتعارض مع عدد الساعات المقررة في الخطة الدراسية .
- (هـ) تنفيذ سياسة تعليم الكبار ومحو الامية .
- (و) الترخيص بانشاء مدارس خاصة في ضوء السياسة العامة للتعليم وما يتفق مع الاحتياجات المحلية وتحديد مستوياتها طبقا للشروط المقررة وتحديد مستوياتها طبقا للشروط المقررة ومنح الاعانة المستحقة لكل مرتبة منها .
- (ز) الاشراف على امتحانات النقل في المدارس التي يديرها كل مجلس وتحديد مواعيد هذه الامتحانات ، اما الامتحانات العامة فتختص بها وتحدد مواعيدها وزارة التربية والتعليم .
- (ح) تحديد اماكن المدارس الداخلة في اختصاصه .
- (ط) انشاء وتجهيز المكتبات المدرسية والاندية الرياضية في المدارس الداخلة في نطاقه .
- (ي) تدبير وتنظيم مسائل التغذية للطلاب في المدارس التي يديرها المجلس .
- (ك) تيسير كل ما يتصل بالرعاية الصحية المدرسية .

وهكذا قضى نظام الادارة المحلية بنقل اختصاصات كثيرة من الوزارة الى الهيئات المحلية ، فاذا علمنا ان هذه المجالس تضم عن طريق الانتخاب عددا من المواطنين بالاضافة الى المعينين بحكم مراكزهم وان لها الحق في عقد القروض وجمع الاعانات والتبرعات والضرائب المحلية لاستخدامها في شئون المنطقة بما فيها التعليم ، بالاضافة الى الموارد المخصصة لها من ميزانية الدولة اتضح لنا مدى تحول الادارة التعليمية المركزية الى اللامركزية ، ومدى اشتراك الشعب في الاشراف على التعليم .

المدرسة والادارة التعليمية :

على الرغم من هذه التطورات المتلاحقة نحو اللامركزية في الادارة التعليمية نجد ان المدرسة من وجهة نظر الادارة المدرسية لازالت خاضعة في بعض امورها الهامة للمنطقة التعليمية في المحافظة والوزارة في العاصمة فالوزارة لازالت تفرض المناهج والخطط والكتب على مدارس

الجمهورية في جميع المستويات ولا شأن للمدارس ولا للمناطق بهذه الأمور الهامة التي تعد لب العملية التربوية كما تقوم بأجراء بعض الامتحانات العامة والاشراف على كل عملية من عملياتها .

ومن جهة أخرى مازالت المدارس ترجع الى المناطق التعليمية في كثير من أمورها ، فالمنطقة تقوم بالصرف على المدرسة من ميزانيتها العامة التي تحددتها الوزارة وهي على هذا الاساس تصرف المرتبات والاجور والمكافات وايجار المباني ونفقات المرافق العامة ، كما تقوم بصرف الكتب والادوات والتخوت والاثاث وقد يتأخر صرف هذه الادوات كثيرا مما يعطل عمل المدارس ، بالإضافة الى أن السلف المؤقتة لاتصل للمدارس قبل بداية العام الدراسي مما يفقدها أهميتها ويعطل العمل .

أما فيما يختص بشئون الموظفين من تعيين ونقل وترقية فقد منحت المحافظات سلطات واسعة في هذه الشئون وفقا لما ورد بقانون الادارة المحلية ولائحته التنفيذية . فقد نصت المادة ٦٥ من اللائحة على أن يكون للمحافظ بالنسبة الى شئون الموظفين الاختصاصات الممنوحة في قوانين موظفي الدولة للوزراء ووكلاء الوزارات ، وعلى ذلك فجميع موظفي المحافظة يتبعون المحافظ في النقل والترقية والتعيين وذلك فيما عدا ممثل الوزارة في مجلس المحافظة ومن يحدده الوزير المختص من الوكلاء والمساعدين فيتبعون وزاراتهم في النقل والترقية والتعيين وان كانوا تابعين للمحافظ (مادة ٥٨ من اللائحة)

والسبب في أن الوزارة مازالت تبشر سلطة النقل والتعيين والترقية بين المحافظات المختلفة هو لاجراء عملية تنسيق كاملة ولاجابة رغبات المفترين ، وهذا اجراء وقتي خلال فترة الانتقال ، كما لم تنقل درجات الموظفين العاملين في المحافظات الى ميزانياتها بعد .

كما صدر قرار نائب رئيس الجمهورية للخدمات رقم ٤٣ لسنة ١٩٦٢ لتنسيق هذه العملية ، فنص على :

مادة ١ : اعتبارا من اول يوليو ١٩٦٣ تنقل درجات الموظفين الذين يعملون بالمحافظات في الوزارات التي نقلت اختصاصاتها الى المجالس المحلية من ميزانيات هذه الوزارات الى ميزانيات المجالس المحلية ويعتبر هؤلاء الموظفون منقولين نهائيا من هذا التاريخ الى المجالس المذكورة .

مادة ٢ : اعتبارا من اول يوليو ١٩٦٢ الى ٣٠ يونيو ١٩٦٣ يراعى ما يأتي :

أولا - في التعيين : تتولى المجالس المحلية تعيين موظفي الكادر الاداري

والكادرين الكتابي والفني المتوسط طبقا للاعداد المخصصة لها والتي تخطر بها هذه الوزارات .

ثانيا - **في الترقية :** تتولى الوزارات ذات الشأن الترقيات المالية والادبية لموظفيها بالمحافظات بعد أخذ رأي المجالس المحلية المختصة في الترقية الادبية والترقية بالاختيار ، وتتولى هذه المجالس جميع الترقيات بالنسبة للموظفين الموجودين لديها اعتبارا من ١٩٦٣/٧/١

ثالثا - **في التنقلات :** تقوم الوزارات ذات الشأن باجراء التنقلات العامة لموظفيها بينها وبين المحافظات أو بين بعض المحافظات والبعض الاخر مرتين في العام طبقا لظروف كل وزارة على أن تصحب هذه التنقلات التعديلات اللازمة لاعتماد الوظائف الموضوعية تحت تصرف المحافظات في تاريخي ٣٠ يونيو و ٣١ ديسمبر من كل عام . وتتولى المحافظات التنقلات الفردية التي تتم من محافظة الى أخرى أو داخل نطاق المحافظة الواحدة . وذلك بالنسبة لموظفي مختلف الكادرات في هذه الوزارات على أن تلتزم المحافظات في ذلك القواعد التي تضعها الوزارات لشغل وظائفها المختلفة .

رابعا - **في الاعازات :** تتم الاعازات الخارجية والداخلية بمعرفة الوزارات ذات الشأن بعد استطلاع رأي المحافظات في المرشحين للاعازة على أن تكون هذه الاعازات ابتداء من ١٩٦٣/٧/١ بموافقة المحافظات .

مادة ٣ : تقوم المحافظات باخطار الوزارات ذات الشأن بصور من القرارات التي تصدرها في جميع الحالات المشار اليها .

ومما لاشك فيه أن القيود المفروضة على المدارس في المناهج والخطط والكتب والمسئوليات الادارية والمالية الاخرى تقلل من حرية المدارس في العمل والابتكار والتجريب والتطوير ، كما أنها تمس من شخصية المدرسة ولا يمكن التخلص من هذا كله الا باعطاء قدر أكبر من الحرية للمناطق والمدارس فتختار المدرسة كتبها من قائمة تحددتها المنطقة التعليمية . لا الوزارة وتعديل مناهجها وفقا لمطالب الهيئة المحلية في نطاق السياسة القومية للبلاد .

غير أن الظروف السياسية والاقتصادية والاجتماعية التي مرت بها البلاد وما تركته هذه الظروف من تخلف ، والتطورات السريعة المتلاحقة في نظمنا تجعل التوجيه المركزي في نواحي التطور المختلفة وخاصة في التعليم أمرا لا مفر منه في البداية حتى تعوض الدولة ما فاتها وتلحق بركب الدول المتقدمة ، وحتى تثبت أسس المجتمع الاشتراكي التعاوني ويتحقق مبدأ تكافؤ القرض والعدالة الاجتماعية ، وتذوب الفروق بين الطبقات .

١. كما يقتضى هذا أيضا أن توزع الكفايات العلمية والتربوية أولا توزيعا عادلا بين المحافظات بحيث تتوفر الامكانيات عند بحث أى تعديل فى المناهج والكتب لتتواءم مع حاجات المجتمع المحلى المحيط بالمدرسة .

زد على ذلك أن الانتقال المفاجئ من المركزية الى اللامركزية المطلقة المتبعة فى الادارة التعليمية فى الولايات المتحدة الامريكية التى تعارض اشراف الحكومة الفدرالية على الادارة التعليمية المحلية وترفض الاعانات التى تقدمها خوفا من أن تؤدى الاعانات الى السيطرة على المدارس ومناهجها . هذا الانتقال المفاجئ قد يحدث نوعا من الفراغ مما يحتم فى بلد كالجمهورية العربية المتحدة ضرورة التدرج فى نقل مسئوليات الادارة التعليمية من فنية ومالية وادارية الى المدارس حتى يأتى اليوم الذى تنولى فيه هذه المناطق التعليمية الاشراف الكامل على العملية التعليمية داخل حدودها بعد أن تكون قد استكملت كل مقوماتها البشرية والمادية ، وحينئذ يمكن أن تتحول الوزارة فى العاصمة الى ادارة استشارية مهمتها تيسير تحقيق أهداف الشعب التعليمية ، وتقديم الارشادات الفنية للقائمين على التعليم فى المناطق والمحافظات .

أهداف الإدارة المدرسية فى المجتمع الاشتراكي :

شهدت الادارة التعليمية بصفة عامة كما أوضحنا فيما سبق، والادارة المدرسية بصفة خاصة ، فى السنوات الاخيرة وعلى وجه التحديد بعد ثورة يوليو عام ١٩٥٢ ، وبعد تفسير نظام الادارة المحلية عام ١٩٦٠ ، وأصدار قوانين يوليو الاشتراكية عام ١٩٦١ تطورا جذريا فى اتجاهاتها ذلك أن المدرسة هى المرآة الصادقة التى تعكس الاهداف القومية والتطورات السياسية والاقتصادية والاجتماعية للدولة وتحقق أهدافها .

فلم يعد مفهوم الادارة التعليمية يقتصر على مجرد تعليم الخاصة من أبناء الشعب ولم يعد مفهوم الادارة المدرسية مجرد تسيير شئون المدرسة تسييرا روتينيا . ولم يعد هدف المدرسة مجرد تسيير شئون المدرسة متشابهة تخدم فى الجهاز الحكومى فقط ، ولم تعد مسئوليات ناظر المدرسة تنحصر فى مجرد المحافظة على النظام فى مدرسته والتأكد من سير الدراسة وفق الجدول الموضوع وحصر حضور التلاميذ وغيابهم والعمل على اتقانهم للمواد الدراسية ، بل أصبح محور العمل فى هذه الادارة يدور حول التلميذ وحول توفير كل الظروف والامكانيات التى تساعد على توجيه نموه العقلى والجسدى والروحى ، والتى تعمل على تحسين العملية التربوية لتحقيق هذا النمو ، كما أصبحت الادارة المدرسية تدور أيضا حول تحقيق الاهداف القومية والاجتماعية التى يدين بها المجتمع بحيث تؤدى العملية التربوية فى المدرسة الى النمو المتكامل للفرد وتطوير المجتمع الذى يعيش فيه هذا الفرد .

وبذلك تغيرت وظيفة المدرسة في المجتمع مما أدى الى أن تعنى الإدارة المدرسية بالإضافة الى ما تقدم بمشكلات المجتمع وأهدافه وأمانيه ، وهذا بدوره أدى الى التقارب والاتصال والمشاركة والتعاون وتبادل الخدمات بين المدرسة والمجتمع . وينعكس أثر هذا كله في تكوين مجلس المجتمع المدرسي الذي يضم هيئة التدريس والإدارة والمواطنين والتلاميذ يتعاونون جميعا في الوصول بالإدارة المدرسية الى الأهداف المرجوة منها .

وقد استمدت الإدارة المدرسية اتجاهاتها الاشتراكية هذه من مبادئ الثورة التي استهدفت محو كل أثر من آثار الاستعمار التربوي والفكري وبناء الاجيال المؤمنة بالله والوطن ومبادئ الاشتراكية العربية والقومية العربية ، الاجيال الحرة بنفسها والحرة بوطنها تعيش في مجتمع ديمقراطي اشتراكي تعاوني تسوده الرفاهية والحرية والعدالة الاجتماعية .

وقد ارسيت قواعد الاتجاهات الجديدة في الإدارة التعليمية بصفة عامة وفي الإدارة المدرسية بصفة خاصة على :

- ١ - الجمع بين التربية والتعليم بما يسمح بتشكيل المواطن تشكيلا سليما من النواحي البدنية والعقلية والروحية والسلوكية .
- ٢ - تكافؤ الفرص لآبناء المواطنين وبناتهم على السواء في الحصول على نصيب اساسي من التربية والتعليم ، وعلى انصبة متفاوتة تتناسب مع قدراتهم واستعداداتهم ومهاراتهم بعد ذلك دون تفرقة عنصرية او دينية او جنسية او طبقية .
- ٣ - التفاعل مع الهيئة والولاء لها والمشاركة في خدمة المجتمع الديمقراطي الاشتراكي التعاوني مشاركة فعالة .
- ٤ - احترام العمل اليدوي .
- ٥ - العناية بالتعليم الفني والمهني باعتباره دعامة الانتاج والتنمية الاقتصادية وتوفير اسباب كسب المهارات .
- ٦ - الاعتزاز بالوطن العربي باعتبار جمهوريتنا جزءا منه ، والايمان بالقومية العربية وتأكيد مفاهيمها .
- ٧ - المشاركة في التطور العالمي والاستفادة من كل ما بلغته الدول المتقدمة .
- ٨ - التعاون الثقافي مع دول العالم العربي والدول الاخرى الصديقة تعاوننا مشمرا في سبيل التفاهم الدولي والسلام العالمي .
- ٩ - تدريب الفرد على الحرية والاستقلال واتخاذ القرارات والاسهام في تطوير البلاد .
- ١٠ - تدريب الفرد على الاشتراك والتعاون في تحقيق أهداف مشتركة .
- ١١ - غرس الايمان بالديمقراطية في نفوس الافراد وتدريبهم على السلوك الديمقراطي الفعلي لا القولي .

الاتجاه الديمقراطي في الإدارة المدرسية :

ان رواسب الماضي من الاحتلال والاستبداد والاقطاع وقصر التعليم على الطبقات المحظوظة انعكست كلها على الإدارة المدرسية مما جعل الانماط السائدة فيها تتميز اما بالاوتوقراطية المستبدة التي انحدرت من الطبقات الحاكمة في القيادات العليا الى الطبقات المحكومة في القيادات المدرسية التي جعلت من نفسها رياسات تستمد قيادتها من سياسة القمع والتشكيل وعدم المبالاة بالقيم التربوية للإدارة المدرسية ، وفي مثل هذا الجو كان يتحكم الناظر في المدرسين وهؤلاء بدورهم في التلاميذ مما يجعل المجتمع المدرسي مجتمعا هرميا طبقيا قمته الناظر المستبد وقاعدته التلاميذ المظلون على أمرهم مما قتل في كثير منهم روح الاستقلال والمغامرة والتجريب وبالتالي الإبداع والابتكار ولم يكن من المحتمل أن يتحول الناظر الاوتوقراطي تلقائيا الى شخص ديمقراطي مالم يعيش في جو ديمقراطي ويمارس السلوك الديمقراطي ويعتاده بحيث ينعكس على علاقاته مع المدرسين والتلاميذ .

وجاءت ثورة ٢٣ يوليو ١٩٥٢ ونظام الإدارة المحلية والقوانين الاشتراكية بمفاهيم جديدة حولت المجتمع الاستبدادي الى مجتمع ديمقراطي اشتراكي تعاوني انعكست آثاره في العلاقات بين الافراد حكاما ومحكومين ، نظارا ومدرسين وتلاميذ . واستجانت الإدارة التعليمية للاتجاهات الديمقراطية فمنحت قادة المدارس حرية أكبر في التصرف ، واعترفت بشخصية الناظر وبالتالي أصبحت الإدارة المدرسية عملية انسانية اجتماعية تربوية تعنى بالفرد وتحترم شخصيته وتحاول ان تجعله يتكيف مع المجتمع الذي يعيش فيه ويؤثر فيه ويتأثر به وتفرس فيه العادات الاجتماعية المقبولة .

وبالإضافة الى المسؤوليات التي القتها الإدارة التعليمية على ناظر المدرسة منحه بعض السلطات الكفيلة بتحقيق هذه المسؤوليات تحقيقا لمبدأ هام من مبادئ الديمقراطية وهو اقتران المسؤوليات بالسلطات اللازمة وان لم تكن السلطات كافية كما هي الحال في السلطات المنوحة لناظر المدرسة الأمريكية الذي يملك حق اختيار وتعيين المدرسين وحق فصلهم أو ترقيتهم بعد عرض الامر على المشرف العام للمدارس بالولاية والذي يملك الحق أيضا في تعديل المناهج المدرسية بالإضافة والحذف بما يتناسب ومطالب البيئة . الا ان هذه السلطات وان لم تكن كبيرة فهي كفيلة بتحقيق شخصية ناظر المدرسة الى حد ما .

ولقد نصت التشريعات الجديدة في الإدارة التعليمية على اشراك التلاميذ والمدرسين والآباء في إدارة المدرسة وأصبح من المحتم على كل مدرسة ان تتكون فيها مجالس مدرسية كمجالس الآباء على مستوى

المدرسة والمنطقة ومجالس المدرسين ومجالس ادارات المدارس ومجالس الاسر ، كما أصبح من الامور الضرورية تكوين مجلس المجتمع المدرسى فى كل مدرسة ثانوية .

وهذه المجالس التى تضم المواطنين والمدرسين والتلاميذ وان كانت ذات صفة استشارية الا انها تؤثر تأثيرا مباشرا وفعالا فى أسلوب الادارة المدرسية وتجعل منها عملية ديمقراطية اشتراكية تعاونية ، فلا يستأثر ناظر المدرسة بالعملية التربوية التى تخص المجتمع المدرسى بأسره بل يتعاون الجميع فى وضع الاسس السليمة لادارة المدرسة .

اساس الادارة المدرسية :

أولا - الديمقراطية :

تقوم الديمقراطية فى الادارة المدرسية على الاسس الآتية :

- ١ - تشجيع فردية التلاميذ وأعضاء هيئة التدريس والمحافظة على هذه الفردية فلا نربى التلاميذ بالجملة بل نتوخى معرفة الفروق فى الميول والقدرات والحاجات والاستعدادات ولا نخضع المدرسين لسلسلة من التعليمات المفروضة عليهم بل نسمح لهم بالتجريب والابتكار .
- ٢ - تنسيق الجهود بين العاملين فى المدرسة وتشجيعهم على العمل كمجموعة متعاونة ينظرون الى المنهج ككل لا على اساس مادة التخصص وحدها .
- ٣ - المشاركة الفعالة الواسعة فى تحديد السياسات والبرامج واتخاذ القرارات ، ويشترك المدرسون عن طريق مجلس ادارة المدرسة ، والتلاميذ عن طريق مجالس الاسر ، والمواطنون عن طريق مجالس الآباء وغيرها من المجالس الاستشارية الاخرى فى مناقشة وتحديد السياسات الخاصة بادارة المدرسة .
- ٤ - تكافؤ السلطة مع المسؤولية : يجب أن يقترن فرض بعض الواجبات والمسئوليات على المدرسين أو التلاميذ بمنح السلطات التى تتكافأ مع هذه المسئوليات .
- ٥ - وضع الشخص المناسب فى المكان المناسب ، أى لا تفرض الاعمال الاضافية على المدرسين دون مراعاة قدراتهم وميولهم حتى تكون الرغبة والقدرة من بواعث الانتاج .
- ٦ - وضوح التعليمات وتحديد الاختصاصات حتى لا يقع التداخل والاحتكاك ومضاعفة الجهد وازدواج العمليات .
- ٧ - العدالة فى توزيع العمل وتجنب المحسوبية وهذا الامر ينسحب على المدرسين كما يصدق على التلاميذ ، فلا يحابى مدرس فى عمله على حساب مدرس آخر ، كما لا يعامل تلميذ معاملة خاصة لقسري أو نفوذ أو جاه .

٨ - انشاء علاقات انسانية سئيمة بين ناظر المدرسة والمدرسين ، وبين المدرسين بعضهم وبعض وبين التلاميذ ، بعضهم وبعض وبين الناظر والمدرسين والتلاميذ وبين المدرسة والمجتمع المحلى . واساس العلاقات الانسانية السئيمة احترام شخصية الفرد والايمان بان كل فرد مهما كانت قدراته يمكنه ان يقوم بعمل نافع ، والاهتمام بمشكلاته الداخلية والخارجية ، احترام الاراء والانكار ، التوجيه البناء الهادف ، خلق الشعور بالانتماء الى المجموعة ، توفير جو الثقة بين الجميع ، ان يكون الولاء للاراء والقيم لا للأشخاص ، اتخاذ القرارات بالاجماع ، الاعتماد على مبدأ الاقتناع والاقبـاع لا فرض الآراء .

٩ - انشاء برنامج للعلاقات العامة كالنشر في الصحف أو في مجلة المدرسة أو دعوة الاهالى لزيارة المدرسة وتقديم خبراتهم للتلاميذ كما يحدث فى نظام اليوم المفتوح الذى تنظمه بعض المدارس النموذجية ، أو عقد ندوات وتنظيم محاضرات للتوعية القومية ودراسة مشكلات المدرسة وذلك لربط المدرسة بالبيئة وتعريف كل منهما بالآخرى والقضاء على الانفصالية القائمة بينهما .

ثانياً - التخطيط :

ان التنظيم المدرسى هو الوسيلة العملية لتنفيذ السياسة التعليمية وهو يهدف فى النهاية الى تحقيق الاهداف التربوية والاجتماعية العامة ، وتحقيق اهداف المدرسة الخاصة .

ويختلف هذا التنظيم من مدرسة الى أخرى تبعا لنوع الادارة المدرسية فيها ، الا ان هناك أربعة مراحل تميز التنظيم السليم عن غيره :

(أ) مرحلة الدراسة : وتشمل معرفة الاهداف القومية بصفة عامة واهداف المدرسة بصفة خاصة ، كما تشمل دراسة جغرافية المدرسة وحالة مبانيها ومراقفها وملاعبها ومعاملها حتى يمكن استصلاح النقص وعلاجه ، كما تشمل دراسة ميزانية المدرسة ومعرفة العجز فى الامكانيات البشرية بها للعمل على سده ، كما يجب دراسة ميزانية المدرسة المالية وأبواب الإيراد والصرف .

(ب) مرحلة التخطيط : وتأتى بعد مرحلة الدراسة لتحديد الوسائل الكفيلة بتحقيق أهداف المدرسة . والتخطيط عملية تعاونية اشتراكية تتم بين ناظر المدرسة وأساتذة المادة ومجلس الادارة ومجالس النشاط الرياضى والاجتماعى .

(ج) مرحلة التوزيع والتنفيذ : وهى عبارة عن حصر الاعمال المطلوب تنفيذها واسنادها لمن يتقنها سواء اكان فردا أم لجنة على أن يعرف المسئول أو المسئولون تماما المطلوب منه أو منهم .

(د) مرحلة المتابعة والتقويم : وهي مرحلة هامة لا تهدف فقط الى ضمان تنفيذ المطلوب بل تتوخى معرفة العيوب وعلاجها في أثناء سيرها .

والتخطيط المدرسي أو التنظيم الجديد يهدف في الواقع الى وضع سياسة طويلة المدى للاهداف والسياسات يمكن في ضوءها حل ما يعترض المدرسة من مشكلاتها اليومية .

ثالثا - الاشتراك والتعاون :

ولما كانت العملية التعليمية تمس الفرد والمجتمع وتسعى الى تحقيق الاهداف القومية ، وهي في مجتمعنا الحالي تهدف الى خلق حياة ديمقراطية اشتراكية تعاونية ، ولما كان مثل هذا المجتمع لا يمكن خلقه بالاقتوال بل بالممارسة الفعلية فان الادارة المدرسية الناجحة لابد ان تشرك جميع الاطراف المعنية في الادارة المدرسية والسياسات التي تقوم عليها . لذلك يتحتم على ناظر المدرسة ان يسترشد بأراء تنظيمات المجتمع المدرسي التي تتمثل في المجالس المدرسية التي سبقت الإشارة اليها .

ويجب الا يسيطر الناظر على هذه المجالس بحكم قيادته الوظيفية كقائد معين ، بل يجب ان يلعب دور الموجه على ان يحاول دائما ان يحصل على موافقة اجماعية أو شبه اجماعية للقرارات التي تصدر في ضوءها السياسات المدرسية . غير انه يجب ان يكون مفهوما منذ البداية ان قرارات المجالس هذه ليست ملزمة بل استشارية ، وان هناك قرارات وتنظيمات قومية لا يمكن الخروج عليها .

رابعا - القدرة على القيادة :

وليس ثمة من شك في ان ناظر المدرسة ان احسن اختياره كان القائد والموجه الاول في العملية التربوية داخل المدرسة وخارجها ، غير ان القيادة الحقيقية لا تستمد من الوظيفة ولكنها تستمد من الجماعة التي يهمل معها وتظهر آثارها في قدرته على تكتيل المجتمع المدرسي من آباء ومدرسين وتلاميذ نحو تحقيق اهداف المدرسة . وهذه القدرة تستمد من كتاباته العلمية وكفاياته الشخصية وسعة اطلاعه وخبراته السابقة وتدريبه على فن القيادة الجماعية قبل توليته لهذا المنصب القيادي الخطير .

ومن مظاهر القيادة الناجحة :

- ١ - القدرة على الحصول على معاونة كل من يهتم بالعملية التعليمية في المدرسة والمجتمع المحلي .
- ٢ - القدرة على خلق القيادة في التلاميذ والمدرسين والآباء .
- ٣ - القدرة على ربط المدرسة بالمجتمع والحصول على مساندته .

٤ - القدرة على توضيح العمليات التربوية للمجتمع المحلي ، وهذا يتوقف على القدرة على وضع وتنظيم وتنفيذ برنامج محدد ومطبوع للعلاقات العامة .

٥ - القدرة على تقبل النقد ورحابة الصدر في المناقشة والوصول الى القرارات الاجتماعية بالاقناع والاعتناع .

اعداد القادة في الادارة المدرسية :

ولما كانت هذه المهارات جميعها يجب أن تتوفر في قائد المدرسة والموجه الاول فيها وفي المجتمع المدرسي ، لذا لجأت بلاد كثيرة ومنها الولايات المتحدة الامريكية الى وضع أسس عامة لاختيار نظار المدارس. اهمها الحصول على درجة الماجستير في الادارة المدرسية والاشراف الفنى وأنشئ لهذا الغرض بالكليات الجامعية دراسة للحصول على هذه الدرجة العلمية ، كما تشترط مدة خدمة سابقة في ميدان التربية أو في المدارس لا تقل عن خمس سنوات ، ويعلن عن مثل هذه الوظائف لاختيار الاصلح .

أما في الجمهورية العربية المتحدة فيعتمد الاختيار على الاقدمية المطلقة مع ملاحظة التقارير الفنية ، ولذلك نجد نظارا من بين حملة المؤهلات المتوسطة في المرحلتين الابتدائية والاعدادية ، أما المرحلة الثانية فيشترط حصوله على مؤهل عال أو جامعي .

الا أن قيام الجمهورية وتطبيق القوانين الاشتراكية والاعتماد في الحكم على القيادات الشعبية الواعية جعلت المسؤولين يهتمون بتدريب هؤلاء القادة لرفع المستوى التربوي بينهم ولتدريبهم على القيادة الديمقراطية. فأنشئت الادارة العامة للتدريب عام ١٩٥٥ لرفع مستوى الاداء بين المدرسين وتجديد معلوماتهم واستكمال تاهيلهم وتدريب القادة فنظمت لهم :

أولا : برنامج البعثات الداخلية بكلية التربية بجامعة عين شمس. لمرشحين للوظائف القيادية العليا تضم رؤساء الاقسام والمفتشين والنظار ومدة هذه الدراسة عام دراسي كامل يجمع بين الدراسة النظرية والدراسة العملية في فروع التخصص ، وتنتهى بامتحان ويمنح الناجحون شهادات في الادارة المدرسية أو في الاشراف الفنى .

ثانيا : برنامج المراقبين ندبا الى وظائف أعلى ويلتحق به النظار الذين رقوا فعلا دون تدريب على القيادة ، وهؤلاء يوضعون تحت الاختبار لمدة عام دراسي كامل يخضعون في أثنائه للدراسة والتدريب . وتنقسم الدراسة في هذا البرنامج الى ثلاثة أقسام :

(١) الحلقة التوجيهية وتشتمل على محاضرات ومناقشات لمدة أسبوعين ،

(ب) التدريب الميداني ويستمر طول العام .
(ج) الحلقة الختامية وتتكون من محاضرات قليلة فيما يستجد من اتجاهات تربوية وقومية ومن حلقات مناقشة وبحث في المشكلات التي اعترضت المربين طوال مدة العمل تحت الاختبار ، وتمتد هذه الحلقة أسبوعين . على أنه يتحتم أن يقدم كل دارس بحثا في موضوع من الموضوعات التربوية الخاصة بالادارة المدرسية كما يقرأ ويناقش بعض الكتب المقررة .

والدارس في كل مرحلة من هذه المراحل يخضع للتقويم ومن لم يجتز هذا البرنامج بنجاح يرجع الى وظيفته الاولى وقد يعطى فرصة ثانية لحضور هذه الدراسات .

التنظيم التعليمي

التعليم في الجمهورية العربية المتحدة مجاني في جميع المراحل الابتدائية والاعدادية والثانوية العامة والفنية ويتبع نظام ٦ - ٣ - ٣ سنوات :
٦ سنوات للمرحلة الابتدائية
٣ سنوات للمرحلة الاعدادية العامة والفنية
٣ سنوات للمرحلة الثانوية العامة والفنية

التعليم الابتدائي :

لما كان التعليم الابتدائي يعتبر حجر الزاوية في تطبيق الاشتراكية ومبدأ تكافؤ الفرص ، فقد حرصت التشريعات في الجمهورية العربية المتحدة على القضاء على الازدواج الذي كان قائما في مرحلة التعليم الابتدائي فيما قبل الثورة حيث كانت ألوان من التعليم منها التعليم الاولى ، ومنها نظام الكتائب ، ومنها المدرسة الابتدائية القديمة ذات الاربع سنوات فأصبحت الدراسة الابتدائية موحدة وملزمة لابناء الامة جميعا دون تفریق بعد أن كانت قاصرة على فئة دون الاخرى وحددت مدة الالتزام بست سنوات مابين السادسة والثانية عشرة ، والتعليم بها بالمجان ، مع انشاء فصول للاطفال غير الاسوياء .

غير أن جهود التخلف وآثارها لم تمكن المدارس من قبول كل الملزمين دفعة واحدة لقلّة عدد المباني المدرسية وكثرة تكاليف بناء العدد المطلوب منها ، فعملت الدولة على وضع مشروع السنوات العشر الذي يقضي ببناء اثوف الابنية الجديدة حتى يمكن استيعاب جميع الملزمين عام ١٩٧٠ .

وقصر الالتزام على المرحلة الابتدائية ضرورة مالية ، وتأمل الدولة ان تنجح لها الامكانيات المالية سواء في القطاع الحكومي أم القطاع الخاص حتى يصبح التعليم في المرحلة الاعدادية استمرارا الزاميا للمرحلة الابتدائية .

التعليم الاعدادي العام والفنى :

ومدته ثلاث سنوات ويمكن أن يعتبر مرحلة منتهية أو مؤدياً الى المرحلة التالية ، ويقبل بهذه المرحلة التلاميذ الناجحون في المسابقة للقبول بالمرحلة الاعدادية بمعرفة المناطق التعليمية للتلاميذ المنتهين من المرحلة الابتدائية . والفرض من هذه المسابقة اتاحة الفرصة لذوى الاستعدادات الخاصة للحصول على قسط أكبر من التعليم ، وتبلغ نسبة المقبولين في التعليم الاعدادي من المرحلة الابتدائية ٢٦٪ من المنتهين ، وتفكر الدولة في جعل المرحلة الاعدادية مرحلة الزامية أيضا .

ويشارك مع المدرسة الاعدادية العامة في قبول من انهى المرحلة الابتدائية المدارس الاعدادية الفنية بأنواعها التجارية والزراعية والصناعية وكذا المدارس العملية والمشاركة (الشاملة) .

التعليم الثانوى العام والفنى :

ومدته ثلاث سنوات أيضا ويقبل به الناجحون في شهادة اتمام الدراسة الاعدادية ويمكن أن تعتبر هذه المرحلة منتهية أو مؤدية الى الدراسة العالية أو الجامعية بشروط خاصة ، ويلاحظ أن التلاميذ الناجحين في الشهادة الاعدادية العامة يمكنهم الالتحاق بالمدارس الثانوية العامة أو المدارس الثانوية الفنية بأنواعها المختلفة .

والدولة تهتم اهتماما خاصا بالتعليم الثانوي الفنى فتستهدف زيادة مدارس وتلاميذه زيادة مطردة تتناسب مع خطط التنمية الاقتصادية والانتاج القومى مع اعطاء الاولوية للمدارس الصناعية في المرحلتين الاعدادية والثانوية ، وقد قفز عدد تلاميذ المدارس الفنية من ٢٢٠.٠٠ قبل الثورة الى ١١٨٠٠٠٠ للعام الحالى (٦٣/٦٢) .

المباني المدرسية

تهتم وزارة التربية والتعليم ببناء المدارس التى تتوافر فيها ماتتطلبه التربية الحديثة من الشروط التعليمية والصحية والترفيهية كالتهووية الصححية والإضاءة الكافية وتيسير الاشراف على أماكن الدرس ، كما عملت على الاتخطو مدرسة من الفناء والورشة والمعمل والمكتبة والملاعب والنادى والمسرح مع مراعاة البساطة فى البناء والقدرة على النمو تبعاً لزيادة السكان فى المنطقة المحلية .

ولما كانت الوزارة بحاجة ماسة الى بناء عدد كبير من المدارس لتلبية رغبة الشعب الملاحه فى التعليم ولتطبيق مبدأ تكافؤ الفرص ، فقد عملت على خفض التكاليف مستعينة فى ذلك بمعهد بحوث البناء والمسبقات

الخاصة بالتصميمات الهندسية والابتكارات الخاصة بإنشاء الأبنية المدرسية وساعدت على إنشاء مؤسسة أبنية التعليم التي تسهم بدور كبير في إقامة المباني المدرسية ، كما تسهم المراقبات والتفتيش الهندسية التابعة للوزارات والمنطقة في تنفيذ وإقامة بعض المدارس مراعية في ذلك السياسة الموحدة والانظمة الجديدة التي تضعها المؤسسة .

ولتخفيض اعباء المباني عن كاهل الميزانية تتجه الوزارة الى الاستعانة بمجالس المحافظات ومجالس المدن والمجالس القروية في إنشاء المباني المدرسية وتجهيزها واستخدام الخامات المحلية بحيث يكون للنشاط المحلي أثره في إنشاء الأبنية المدرسية اللازمة لاولاد الاقليم .

في المدرسة الابتدائية :

كان عدد المدارس الابتدائية التي بنيت في المدة من ١٩٤٢ الى ١٩٥٢ لا يتعدى ٥٥ مدرسة ابتدائية وأولية وريفية ، أما في عام ١٩٦٢/٦١ فان عدد مباني المدارس الحكومية بلغ ٥٦٦٩ مبنى موزعة كالآتي :

٨٦٧	مباني ملك الحكومة
٩٣٣	مباني مؤسسة أبنية التعليم
٢٤٨	وحدات مجمعة
٢٩	وقف
٢٤٢	هبة
٣٢٠٩	مدارس مستأجرة
١٤١	جزء حكومي وجزء مستأجر

ومن ذلك يتبين أن نسبة المباني المستأجرة تبلغ حوالي ٥٧٪ / ويتطلب ذلك دفع مبالغ ضخمة للإيجارات السنوية . ولذلك وضع مشروع العشر السنوات الذي راعى ان يتم بناء ١٣٠ مدرسة جديدة سنوياً و ١٠٠ فصل سنوياً ملتحقة بمدارس حكومية مع استئجار باقي الفصول اللازمة لاستيعاب المستجدين .

وقد بلغت جملة المدارس في عام ١٩٦٢/٦١ : ٧٢٧٣ مدرسة منها ٥٩٥٤ مدرسة حكومية والباقي يتبع القطاع الاهلي .

في المدرسة الإعدادية العامة :

بلغ عدد المدارس الحكومية عام ١٩٦٠/٥٩ : ٤٦٨ مدرسة منها ٢٢٥ مدرسة تملكها الحكومة والباقي مستأجر أي بنسبة ٤٧٪ / يدفع عنها إيجار سنوي قدره ١٣٥٠٠٠ جنيه ، كما أن نسبة المباني غير الصالحة بلغت ٤٠٪ . لذا رأت الوزارة بناء ٥٦ مدرسة جديدة تتكلف ٦٧٢٠٠٠ جنيه

وقد بلغت جملة المدارس في عام ١٩٦٢/٦١ : ٩١٨ مدرسة منها ٥١١ حكومية والباقي يتبع القطاع الاهلى .

في المرحلة الثانوية العامة والنسوية :

بلغ عدد المدارس الثانوية العامة والنسوية ١٦٠ مدرسة منها ٥١ مدرسة مؤجرة ، لذا رأت الوزارة بناء ١١ مدرسة ثانوية عامة تتكلف ٤٦٢٢٠٠ جنيه . وقد بلغت هذه المدارس وفقا لاحصاء ١٩٦٢/٦١ : ١٧٠ مدرسة منها ١٥٦ مدرسة ثانوية عامة و ١٤ ثانوية نسوية ، كما بلغت المدارس الثانوية الخاصة ٧٠ مدرسة .

في المرحلة الفنية :

يقتضى التوسع في التعليم الاعدادى الفنى (صناعى وزراعى وتجارى) بناء ٥٨ مدرسة اعدادية صناعية و ٣٢ مدرسة زراعية و ٢٣ مدرسة تجارية حتى يمكن لهذه المدارس استقبال العدد المتزايد من التلاميذ ، وتبلغ تكاليف هذه المدارس ١٦٩٦٠٠ ر.٤ جنيه .

اما فيما يختص بمبائى المدارس الثانوية الفنية فزيادة عدد التلاميذ يقتضى بناء ٢٨ مدرسة ثانوية فنية تتكلف ٢٠٠٠ ر.٧٤٢ جنيه وذلك حتى عام ١٩٦٥ .

وقد بلغت جملة المدارس الاعدادية الفنية من حكومية وخاصة وملحقة بالمصانع ١١٤ مدرسة ، كما بلغت جملة الثانوى الفنى ٩٦ مدرسة وذلك وفق احصاء ١٩٦٢/٦١

* * *

الثقافة المهنية في مدارس التعليم العام (دراسة مقارنة بين وجهتي النظر الأمريكية والسوفيتية)

الأستاذ محمد خيرى حري
مدير عام تخطيط الاعدادى والثانوى
والدكتورة سعاد جاد الله
رئيسة قسم بتخطيط الاعدادى والثانوى.

مقدمة:

أصبحت الثقافة المهنية والمعرفة الفنية من ضرورات المجتمع الحالى ذلك أن تطوير العلوم والفنون والصناعات وتقدمها بهذه الصورة السريعة المستمرة جعلت من الضرورى مزج الثقافة الفنية بالثقافة العامة . بل صارت الثقافة العامة تعتبر ناقصة اذا لم يزود الفرد بمعرفة فنية تعينه على الحياة فى عصر التصنيع . كما أن الثقافة العامة ضرورية أيضا للصانع حتى يستطيع ان يساير الحياة وضرورتها فى المجتمع الحديث .

وقد اهتمت النظم التعليمية بهذه الحقيقة فعنيت بتثقيف الصانع كما ظهرت برامج الثقافة المهنية وبرزت مواد الدراسة التى تعطى الطالب مهارة فنية ، وقدمت جنبا الى جنب مع مواد الثقافة العامة والآداب والعلوم . وضمنت الدول المختلفة مناهج التعليم العام دراسات فنية وثقافات مهنية وان سميتها بأسماء مختلفة وجعلت لها أغراض وبرامج متعددة .

ففى روسيا تسمى هذه الدراسات Polytechnic Education ومعناها التربوية المتعددة النواحي . ويطلق الأمريكيون عليها اسم Industrial Arts Education أو الفنون الصناعية ونسبها فى الجمهورية العربية المتحدة باسم « الثقافة المهنية » وسنحاول فى هذا المقال بيان وجهات النظر المختلفة تجاه دراسات الثقافة المهنية معتمدين على بحث قام به الدكتور شميت Schmidt خبير الفنون والصناعات فى مكتب اتربية بواشنطن لمقارنة البرامج الأمريكية والسوفيتية بعد زيارته لروسيا عام ١٩٦١ ومناقشته خصائص التعليم فى كل من المدرستين السوفيتية والأمريكية من حيث معالجتها لموضوع التربية المهنية .

الثقافة المهنية فى مدارسنا العامة :

ادخلت دراسات الثقافة المهنية فى مدارس التعليم العام بالجمهورية:

العربية كمواضع تتبع ميول التلاميذ والطلاب في سنى دراستهم المختلفة تحت اسم الهوايات . ثم تعدلت هذه الدراسة واصبحت موادها ضمن الجدول الدراسى المنظم وسميت بالدراسات العملية . وفى عام ١٩٥٩ تطورت فكرة تقديم الثقافة المهنية لطلاب مدارس التعليم العام ، ووضعت خطة لتنفيذ هذه الفكرة . فاختيرت خمس من المدارس الثانوية العامة وعشر من المدارس الإعدادية العامة ، وأدخلت فيها دراسة الثقافة المهنية كتجربة تحت الاختبار والمتابعة والتقويم ، وأطلق على هذه المدارس مدارس ثانوية تجريبية ومدارس إعدادية تجريبية .

برامج الثقافة المهنية فى مدارسنا :

برامج هذه الدراسة عبارة عن مناهج عملية ومهنية يتلقى الطلاب فيها دراسة عملية لمدة ست ساعات أسبوعيا . وتشمل الدراسة فى المرحلة الإعدادية المواد العملية الآتية :

التجارة ، الحدادة ، الكهرباء ، النجارة ، والزراعة .

أما فى المرحلة الثانوية فتقتصر المواد العملية على الناحيتين التجارية والصناعية مع ادخال دراسات المواد النسوية والاقتصاد المنزلى فى مدارس البنات .

أهداف تدريس هذه البرامج :

وضعت عدة أهداف لتدريس مواد الثقافة المهنية فى المدارس الثانوية العامة هى :

- ١ - مساعدة الطالب على التعرف على البيئة التى تحيط به وتوجيه نظره الى المجتمع الصناعى .
- ٢ - تدريب الشباب على احترام العمل وتقديره واحترام من يقومون به
- ٣ - توفير خبرات تعين على اختيار نوع العمل لكسب العيش اذا حالت ظروف الطالب دون الاستمرار فى الدراسة .
- ٤ - تدريب الطالب على شغل أوقات الفراغ واستغلال نشاطه الذاتى .
- ٥ - تزويد الفتاة بما يلزمها من خبرات تحتاج إليها فى حياتها العائلية .

تحليل الأهداف والبرامج :

- ١ - الأهداف الموضوعية لها قيمتها التربوية ولكن يجب أن تكون هذه الأهداف مرتبطة بنوع ومقدار المادة العلمية التى تقدم للطلاب .
- ٢ - تخصيص ست ساعات كل أسبوع لعمل ذى طبيعة عملية يعتبر قليلا جدا اذا ما كان الهدف هدفا مهنيا .
- ٣ - أما اذا كانت أهداف برامج الفنون العملية هى مجرد تعريض الطلبة لتجارب تفيدهم فى توجيه أنفسهم أو كان الهدف مجرد تنمية

الهوايات الخاصة أو تنمية قدره المستهلك للحكم على جودة ما يشتريه فتخصيص ست حصص قدر كاف .

خصائص التربية المهنية في مدارس السوفييت العامة

تعريف بالتربية المهنية في روسيا :

يطلق على الثقافة المهنية التي تقدم لتلاميذ مدارس التعليم العام في روسيا اسم Polytechnic Education ومعناه التربية الفنية المتعددة النواحي أو (تعليم عدد من الفنون الصناعية) . هذه التربية تتعلق بما يأتي :

- ١ - فهم الجوانب الفنية المختلفة للإنتاج الصناعي والزراعي .
- ٢ - تطبيق الأسس العلمية على الإنتاج الوفير .
- ٣ - تنظيم العمال واستخدامهم .
- ٤ - تنمية عادات العمل والقدرات الفنية .
- ٥ - التخطيط للوظائف والمهن التي يدخل فيها ضبط النفس والإبتكار .

العلاقة بين التربية المهنية وغيرها من مواد الدراسة الأخرى :

- ١ - ترتبط مواد الدراسة المهنية ارتباطا وثيقا بالعلوم والرياضيات وغيرها من المواد .
- ٢ - تستخدم حديقة المدرسة وورشها كحقل تجارب عملي لاختبار وكشف ميادين جديدة للعلوم التطبيقية وفنون الصناعة .
- ٣ - تتصل الدراسات المهنية بالرسم اتصالا وثيقا .
- ٤ - يكون اشتراك الطلبة أنفسهم في تخطيط المادة والاعداد لخصص الدراسة المهنية محدودا للغاية .
- ٥ - لا توجد بطاقة تخطيط فردية لكل تلميذ .

مواد الدراسة المهنية :

- ١ - الرسم وهو مادة اجبارية لجميع التلاميذ في السنوات الست الأولى من الدراسة .
- ٢ - الرسم الهندسي وهو مادة اجبارية في الصفوف من ٧ - ١٢ .
- ٣ - التدريب العملي من الصف ١ - ٧ ويشمل الحرف اليدوية في الصفوف الأولى ، أما في الصفوف العليا فتدرس مواد اجبارية لها صفة عملية مثل حدادة الأقفال وتدخل ضمن صناعة المعادن ، ومثل التوصيلات الخشبية وتدخل ضمن أعمال النجارة .
- ٤ - أسس الإنتاج الصناعي والزراعي من السنة الثامنة الدراسية حتى السنة العاشرة ، وتتضمن تربية النباتات والإنتاج الصناعي ودراسة الآلات وكلها مواد اجبارية .

٥ - التدريب على العمل المنتج في مؤسسة معينة ، ويشمل الملاحظة والعمل الفعلى فى الصناعة خلال الصف التاسع من المدرسة ذات السنوات العشر . يضاف الى ذلك العمل فى مزارع المدرسة خلال الربيع والخريف ، والتمرين الصيفى فى الاجازة المدرسية . بين كل فرقة اخرى . ويتمرن التلاميذ على مختلف الصناعات السائدة فى البيئة الجغرافية .

٦ - فى الصفوف العليا توجد ورش الاعمال الكهربائية وورش دراسة السيارات فى مدارس المدن ودراسة المحارث والجرارات والآلات الزراعية فى مدارس الريف .

وضع المناهج والبرامج المهنية :

١ - المنهج مخطط وموضوع من وزارة التربية والتعليم ، والبرامج اجبارية وموحدة فى جميع المدارس .

٢ - الكتب المدرسية المقررة موجودة فى الصفوف من ٨ - ١٠ أما الصفوف من ٥ - ٧ فليس لها كتب مدرسية مقررة وإنما يستعمل المدرس مرشداً أو دليلاً للمنتج . وتتضمن خطط المستقبل اعداد كتب مدرسية لجميع التلاميذ .

٣ - البرامج المهنية تتضمن الخبرة العملية وذلك بالتدريب الفعلى فى صناعة أو أكثر من الصناعات السائدة فى البيئة مثل مصانع الآلات وصناعة النسيج والبناء وأعمال الكهرباء فى المدن ، ومثل التدريب العملى الفعلى الذى ينظم بالمزارع فى الريف . وتبلغ عدد ساعات الخبرة العملية ٢٣٢ ساعة فى الصف التاسع .

٤ - المواد الدراسية موحدة للجنسين يدرسها كل من البنين والبنات على السواء .

الانتاج العملى :

١ - يقوم التلاميذ فعلاً بجزء كبير جداً من أعمال الانتاج الحقيقية فى الفصل وبعد الدراسة .

٢ - يحصل التلاميذ على مكافآت مالية نظير العمل الذى يقومون به فى الفصل وبعد الدراسة وخلال التمرين الصيفى حسب انتاجهم العملى .

٣ - يقرن الانتاج العملى دائماً بالحالة الاقتصادية فى البيئة ، ويتم تنسيق الجهود بين أعمال الانتاج فى المدارس وبين المصانع الموجودة فى المنطقة - كما يراعى الانتاج الخاص بحاجيات المدارس ومطالبها .

٤ - يعمل الطلبة باستمرار وبمجهود كبير فى الاراضى المدرسية والملاعب وأفنية المدرسة لاصلاحها وتحسينها .

المعلم :

- ١ - يعد المدرسون في معاهد المعلمين لمدة خمس سنوات أو يختارون من بين رجال الصناعة المهرة بعد اجراء تدريب كاف وتقديم مواد الدراسة اللازمة .
- ٢ - ينتشر استخدام المدرسين المساعدين بكثرة . ويكون المساعد ذا خبرة بالصناعة مع تدريب تربوي كاف دون شرط للمؤهل .

طرق التدريس :

- ١ - تستخدم طرق تدريس عدة منها المحاضرات مع الاستعانة بكافة أنواع الوسائل التعليمية . وتستخدم طريقة الشرح والتوضيح مع الاستعانة بالادوات والاجهزة والمعامل .
- ومن الطرق المستعملة طريقة التدريس الجماعي والفردى مع العناية بالفروق الفردية بين التلاميذ والاهتمام بالدراسة الفردية .
- ٢ - لا يشترك الطلاب اشتراكا فعليا في التخطيط للدرس واعداده الا في القليل النادر ، وكل مجهودهم في هذه الناحية مرتبط بحرص الرسم .
- ٣ - يكثر استعمال التجارب العملية في دروس الكهرباء .
- ٤ - تستخدم طريقة المشروع في التدريس ودائما ما تكون تبع نمط خاص او نموذج يحتذى .
- ٥ - يسير الطلبة في مادة الرسم الصناعى مبتدئين من البسيط الى المعقد ، فيقومون بالتنفيذ باديء الامر وفق نموذج خشبي ثم يقومون بمشروعات تختار لهم من الكتاب المقرر يكون معظمها رسما آليا .
- ٦ - يستعين المدرسون عادة بالمساعدين في تدريس المواد المهنية .
- ٧ - يقوم الطلبة بتنظيف الورش وينتخبون عريفا للمجموعة منذ بدء العام الدراسي ويضعون خطة نظام مبسطة يسرون عليها .
- ٨ - يطلب من التلاميذ عمل رسوم بالقلم الرصاص للموضوع الذى سيدرسونه حسب رسم المدرس الموضح على السبورة ثم تناقش طريقة تنفيذ الرسم ..
- ٩ - يسير المدرسون في تدريسهم وفق مناهج مفصلة مقررة من وزارة التربية والتعليم . ويقوم جميع الطلبة بعمل نفس المشروع الواحد .
- ١٠ - تتودع مراجع للمادة بمكتبات المدارس وورشها .
- ١١ - لا تعطى الواجبات المنزلية عادة لتلاميذ الصفوف من ٥ - ٧ .
- ١٢ - يقوم المعلم بنفسه بتدريس الناحية النظرية والعملية للمادة الواحدة ، ولو أنه في الجانب العملى يستعين بالمساعدين .

- ١٣ - تبدأ الامتحانات التحريرية لضبط الدقة في العمل من الصف الثامن
- ١٤ - يبذل مجهود كبير لربط الدراسات العملية وأعمال الورش بمادة العلوم وغيرها من المواد الأخرى .

تنظيم الدراسة ووضع الخطط :

- ١ - حين تجتمع الفصول لمدة ساعتين أو ثلاث في الأسبوع يراعى أن تكون الحصص متتابعة لا متفرقة .
- ٢ - الزمن المخصص لكل حصة هو ٤٥ دقيقة .
- ٣ - مدة التدريب العملى فى المدارس ذات السنوات العشر أربع حصص فى الأسبوع تكون متتابعة لان الطلبة يعملون بالمصانع أو الحقول فى جهات مختلفة ، وينسق العمل بين مجموعات التلاميذ فى المدرسة وفى المصانع .
- ٤ - التعليم مجانى فى المدارس ولا يدفع الطلبة أى مصاريف .
- ٥ - يتناوب الطلبة العمل بين ورشة وأخرى وينتقلون بالتبادل من نشاط إلى نشاط لتحقيق الخبرات المرجوة ، فمثلا يعملون نصف الفترة المدرسية فى التجارة والنصف الآخر فى المعادن .

الأجهزة والأدوات والإمكانات :

- ١ - تختلف الأجهزة والإمكانات من مدرسة لأخرى .
- ٢ - يرمى كل مصنع مدرسة لإعطائها معدات وأدوات مستعملة دون مقابل . وفى بعض الأحيان يستعمل دخل المدرسة من إنتاج الطلبة فى شراء المعدات والأجهزة .
- ٣ - تكون الأبنية التى بها الورش منفصلة عن باقى أبنية المدرسة ويستحسن أن يكون للورشة مبنى خاص .
- أما الصفوف الأولى فتدرس المواد العملية فى حجرات الدراسة العادية .
- ٤ - تستخدم أجهزة المصانع والمزارع لتدريب الطلبة على اكتساب الخبرات والمهارات العملية .
- ٥ - لا يدفع التلاميذ ثمن المواد الخام التى يستعملونها ويستطيع كل منهم أن يصطحب مشروعه الخاص إلى منزله ما دام يعمل فيه بمفرده .
- ٦ - يساعد الطلبة فى إصلاح الآلات وعدم قطع غيار الأجهزة الموجودة بالورش .
- ٧ - تستعمل العدد اليدوية والمواد والخامات العادية أدوات الحدائق للصفوف الأولى الدراسية .
- ٨ - تتسع ورشة التجارة النموذجية لعشرين مقعداً فرداً من الخشب ومناضد للعمل مزودة بمنجلين وثلاث مخارط للخشب بالحجم

العادي ، وفارة حجم ٥ بوصة ، عدد يدوية متنوعة ، مثقاب ، ضغط ، منشار لولبي ٧ بوصة ، خزانات خشبية مخازن للخامات ، وأدوات يدوية مختلفة لكل تلميذ .

٩ - تكون مساحة الورشة التي تتسع لـ ٢٠ الى ٢٥ طالبا في الغالب ١٩ x ٣٣ قدما وفي بعض الاحيان توجد معها حجرة دراسية منفصلة للدراسة النظرية .

١٠ - تزويد ورشة المعادن (ميكانيكا أو حدادة) بما يأتي :
٢. منجلا معدنيا مثبتا على مناضد ، ممزحة ، موقد حارقة صغير ، مسن ، ملاحم ، ملابس ، عدد يدوية صغيرة لقطع وبرد المعادن ، آلة لخرط المعادن ، أماكن لخزن الخامات .
١١ - تعد ورشة دراسة الآلات بما يأتي :

{ مخارط معادن ، سوينج ١٠ بوصة ، مقاعد { قدم ، مخرطة صغيرة للمعادن ، آلة برادة المعادن ، مسن ، آلة تشكيل ، آلة خرط عمودية ، مثقاب ، مناضد ، أفران ، مكتب للمدرس .

البحث العلمي :

تبذل جهود عظيمة مستمرة في الوقت الحاضر للبحث عن أمثل الطرق والوسائل التي تكفل ربط الحياة المدرسية بالحياة خارج المدرسة على أحسن وجه . وقد قامت بحوث لا يستهان بها حول دور العامل ونظراته الى العمل ورأيه في زملائه العمال أثناء مدة تعليمه .

خصائص الثقافة المهنية في المدارس الأمريكية العامة

تعريف الثقافة المهنية في أمريكا :

يطلق رجال التربية في أمريكا على الثقافة المهنية التي تعطى لتلاميذ المدارس الثانوية العامة اسم الفنون الصناعية . هذه الفنون الصناعية كمنهج يدرس في المدارس العامة يهيء موقفا تعليميا للطلاب يستطيع فيه أن يتعلم أمورا عن الصناعة ويتفهم استخداماتها للعلوم وارتفاعها بالمخترعات وأن يتمرن ويمارس استعمال المادة لخلق أشكال جديدة مختلفة لها قيمة انسانية عظيمة .

والطالب بهذا الشكل يمكن أن يفهم ويتعرف على المواد الأولية وعلى طريقة استخدامها وعلى أطوار استعمالها في الصناعة ، كما يتعرف على الآلات والعدد والأدوات المختلفة ، وعلى طرق الإنتاج الوفير وفرص العمل وجودة المنتجات ، وعلى الخدمات الصناعية وطرق العناية بالآلات الحديثة واستعمالها والمحافظة عليها ، وعلى ما تعنيه كلمة المعرفة الفنية وأثر هذه المعرفة على المجتمع وعلى الأفراد الذين يتكون منهم المجتمع .

الصلة بين الثقافة المهنية والمواد الأخرى :

- ١ - تتصل مواد الثقافة المهنية في كثير من الأحيان بـمواد العلوم الطبيعية وغيرها من المواد ولكن لم تبذل الجهود لتوحيد هذه الصلة إلا في السنوات الأخيرة .
- ٢ - تستخدم الورش الصناعية كعامل لاختبار واكتشاف ميادين لتطبيق المعرفة الفنية والعلوم التطبيقية ، ولكن لا توجد مزارع مدرسية لإجراء تجارب عملية .
- ٣ - ترتبط مواد الثقافة المهنية ارتباطا وثيقا بالرسم .
- ٤ - تهتم المدارس الأمريكية بأشراك التلاميذ أشراكا فعليا في التخطيط للدرس ، ويقوم التلاميذ فعلا بقدر كبير من الإعداد للدرس ، ويقوم التلاميذ فعلا بقدر كبير من التخطيط للعمل . كما تستعمل التقارير الفردية والسجلات وصحائف العمل التي تظهر التقدم الفردي لكل تلميذ .

مواد الدراسة :

- ١ - الخبرات الفنية في الصفوف من ١ - ٨ ويعتبر الرسم جزءا منها وهي مواد إجبارية تدخل ضمن منهج المدرسة الابتدائية .
- ٢ - الرسم الفني في الصفوف من ٧ - ١٢ ويشمل رسم التصميمات وهو مادة اختيارية وليست إجبارية .
- ٣ - النشاط الانشائي والأشغال اليدوية أو ما يسمى الفنون الصناعية المبدئية ، وتعطى في الصفوف من ١ - ٦ ولكنها اختيارية وليست إجبارية .
- ٤ - الفنون الصناعية وأعمال الورش ، ومواد الصناعة مثل التعدين وأشغال النجارة والكهرباء وخلافه في الصف السابع والثامن وهي إجبارية للبنين واختيارية للبنات .
- ٥ - الخبرة العملية سواء في الصناعة أو الزراعة لا يدخل فيها العمل الفعلي في المصانع أو المزارع وإنما يكتفى بأعمال الورش المدرسية يتبعها رحلات للملاحظة فقط . ولكن هناك بعض المدارس التي تضمن مناهجها برامج خبرة عملية سواء كان لخدمة التعليم العام أو بقصد الإعداد المهني ، وفي هذه الحالة يعمل مدرسو مواد الفنون الصناعية ذوي الخبرة الخاصة كموجهين ومنسقين لهذه البرامج .
- ٦ - في السنوات المتقدمة من مرحلة التعليم العام يهتم كثيرا جدا بالفنون الصناعية وأعمال الورش والحرف المهنية وأشغال النجارة والمعادن وفن الحفر .. الخ .
- ٧ - أعمال الكهرباء العامة ودراسة الذرة تأخذ جانبا هاما من مواد الثقافة المهنية .

٨ - وسائل النقل وميكانيكا السيارات وتركيب الآلات والقوى الآلية لها أهمية عظمى في برامج الثقافة المهنية .

اعداد البرامج ووضع المناهج :

- ١ - تشترك السلطات المحلية وإدارات التعليم الإقليمية مع الهيئة المركزية في وضع البرامج وتختلف المناهج لذلك من ولاية الى أخرى .
- ٢ - تختلف الكتب المدرسية حسب المدرسة أو حسب الإدارات التعليمية وتقرر الكتب للصفوف من ٧ - ١٢ .
- ٣ - لا توجد خطط موضوعة للتمرين الفعلى على العمل .
- ٤ - يدرس الطلبة الفنون الصناعية ، بينما تدرس الطالبات مواد الفنون المنزلية والاقتصاد المنزلى .

الانتاج العملى :

- ١ - العمل الانتاجى الفعلى قليل فى الفصول الدراسية ولا توجد حالات لتدريب بعد الدراسة .
- ٢ - لا تعطى مكافآت مادية للطلاب والخبرة العملية ليست اجبارية فى المدارس ، ولا تستفيد المدارس ماديا من شغل الطلبة العملى .
- ٣ - المنتجات العملية للتمرين الفعلى للطلاب تكون فى حدود ضيقة وبكميات بسيطة وتستعمل لتغطية حاجات الطلاب انفسهم أو مطالب المدرسة . والفرض من الانتاج الفعلى هو أن يتفهم الطلاب مبادئ الانتاج الوفير ومشاكله ، لا أن يتدربوا على عمل مهنى معين بغية كسب مهارات معينة لشغل وظيفة أو حرفة .
- ٤ - اشتغال الطلاب بالعمل فى أرض المدرسة وأحواشها وحدائقها قليل جدا .

هيئة التدريس :

- ١ - اقل مؤهل مطلوب لاعداد المدرس هو درجة البكالوريوس ومدتها أربع سنوات تعليمية جامعية .
- ٢ - معظم المدرسين حاصلون على درجة الماجستير وبعضهم حاصل على درجة الدكتوراه .
- ٣ - لا يستخدم المدرسون المساعدون فى التدريس .

طرق التدريس :

- ١ - تستعمل طرق التدريس الحديثة مثل المحاضرات ويستعان فيها بالوسائل التعليمية المختلفة كذلك تتبع طريقة الشرح الوافى مع

- الاستعانة بالاجهزة والمعدات والمعامل ، ويقل استعمال طريقة التعليم الفردي . ولا تعطى طرق التدريس في أمريكا تلك النظرية الرسمية المحدودة كما هو الحال في روسيا .
- ٣ - يكثر اشراك الطلبة في التخطيط للتدريس والاعداد له وتربط مواد الثقافة المهنية بدروس الرسم .
- ٤ - تستخدم التجارب العلمية في دروس الكهرباء ودراسة الذرة ، وتكثر المشروعات العملية في هذه الدراسات .
- ٥ - يتبع المدرسون طريقة المشروع كثيرا ويشركون الطلبة في التخطيط للمشروع واعداد أغراضه وتنفيذه اشراكا فعليا .
- ٥ - يختار المدرسون مسائل وموضوعات دراسة الرسم الهندسي من الكتب المقررة ، ولا يتقيدون بنماذج خاصة يحتذونها ، وتشمل دراسة هذه المادة الآلات والمباني والمعادن والكهرباء والرسم التخطيطي .
- ٦ - لا تستخدم المدارس الأمريكية مساعدين للتدريس .
- ٧ - تشكل هيئات التدريس والادارة والافراد على النمط المتبع في الصناعة ويكون لهذا التشكيل خطط موضحة دقيقة بحيث يعرف كل شخص موضعه ورئيسه المباشر ومرءوسه وهكذا .
- ٨ - يعمل الطلاب رسما تخطيطيا أو خطة مبدئية بالقلم الرصاص لموضوع الدرس بناء على الخطة يوضحها المدرس على السبورة ، ولكن صحيفة الطالب التخطيطية تبين طريقة التنفيذ وسير العمل وتكاليفه وتعتمد كثيرا على تخطيط الطالب نفسه وتقديره .
- ٩ - تضع الهيئات المحلية والادارات التعليمية المقررات من المواد الدراسية ، ويقوم الطلاب بتنفيذ المشروعات ، وقد ينفذ بعضهم نفس المشروع ولكن الغالب أن يقوم الطلبة بدراسة موضوعات مختلفة تتطلب عمليات تنفيذ ودراسة ولهذا يشجع التخطيط الفردي .
- ١٠ - تودع المراجع الهامة وكتب المادة الدراسية في مكتبات المدارس وورشها ، وتهتم المدارس الأمريكية بمراجع المادة وأهميات الكتب والاطالس والقواميس والمعاجم والموسوعات العلمية وكل الامكانيات التي تسهل وتشجع القراءة الحرة والاطلاع .
- ١١ - تعطى بعض الواجبات المنزلية ، ويرجع الطلاب الى بعض القراءات الخارجية لتكملة العمل او الاعداد له .
- ١٢ - يقوم المدرس بنفسه بتدريس المادة الواحدة من الناحية النظرية والعملية ، وقد توجد بعض المساعدة الفنية في المعامل والورش .
- ١٣ - تعطى الامتحانات على مستوى الفرقة التي تدرس فيها المادة ،

والامتحانات هامة جدا في المدارس الامريكية وتعتبر كجزء من مواد الدراسة ، وتقدم في الصفوف من ٦ - ١٢ .

١٤ - تبذل الجهودات الجبارة في هذه الايام لربط أعمال الفنون الصناعية والمواد العلمية وغيرها من مواد الدراسة .

تنظيم الدراسة ووضع الخطط :

- ١ - تنظم الحصص بحيث تكون متتابعة اذا ما كانت مدة الحصّة ٤٥ دقيقة أو أقل ، أما اذا زادت مدة الحصّة عن ذلك فيمكن أخذها بمفردها ، ويستعمل نظام الحصتين المتتابعتين عادة في المدارس الثانوية .
- ٢ - مدة الحصّة الدراسية عادة من ٤٥ - ٥٥ دقيقة .
- ٣ - لا توجد خبرة عملية في المصانع أو المزارع بالمدارس الامريكية .
- ٤ - يدفع الطالب الرسوم المقررة وهي مصروفات اسمية ، وغالبا ما يدفع الطالب تكاليف المشروعات التي يقوم بها وينفذها .
- ٥ - يتبادل الطلبة العمل في الورش كما ينتقلون من نشاط الى نشاط بالتناوب للحصول على الخبرات المرجوة ، فيعمل الطلبة نصف الدورة الدراسية في ورشة المعادن مثلا ، ونصفها في ورشة النجارة وهكذا .

الادوات والمعدات والامكانيات الدراسية :

- ١ - تختلف المعدات والادوات المدرسية وامكانيات المباني من مدرسة الى اخرى .
- ٢ - تخصص الولاية أو السلطات المحلية والهيئات التعليمية ميزانية لشراء الادوات والمعدات اللازمة لسير الدراسة .
- ٣ - تعد المدارس مباني مستقلة للورش والمعامل أو مباني منفصلة عن حجرات الدراسة العادية ، وتستعمل الفصول العادية للتدريس في الفرق والصفوف الاولى .
- ٤ - لا تستخدم ورش المصانع لتدريب الطلاب وانما يمكن ان توجد بعض الآلات الصناعية في ورش المدرسة وتكون مهتاة من الهيئات الصناعية أو مستعارة منها ، وتقوم المدارس بشراء بعض هذه الاجهزة بسعر اسمى فقط .
- ٥ - يدفع الطلبة عادة ثمن ما يستعملونه من مواد خام في تنفيذ مشروعاتهم بثمن رمزي فقط .
- ٦ - يعاون الطلبة في اصلاح الادوات وصيانتها وابدال قطع الغيار في الورش المدرسية .

- ٧ - توجد المعدات والادوات الآلية التي يمكن لكل تلميذ أن يستعملها في الورش العامة ، ولكن لا توجد معدات للزراعة ولا امكانيات لها .
- ٨ - تستعمل ورش النجارة العامة للصفوف من ٤ - ٦ وتعد بمناضد خشبية ذات ٤ أماكن للعمل ، ٤ مناجل معدنية ، منشار دائري ، ١. أنشآت ، ٤ مخارط خشبية وحجرة للطلاء ومخازن لحفظ الخامات واللواح خشبية ، ومستلزمات الرسم والتخطيط ومساحات من الوراق وعدد مختلفة للطلاب ولو أنه ليس لكل طالب عدد خاصة .
- ٩ - تعد الورش بالنسبة لعدد الطلاب الذين يستعملونها ، فالورشة التي تسع من ٢٠ - ٢٥ طالبا تكون مساحتها ٤٠ x ٦٠ قدما ، هذا خلاف المخازن وحجرة ملحقة للرسم والدراسة النظرية .
- ١٠ - توجد استعدادات خاصة تختلف من مدرسة لأخرى لنواحي النشاط العامة التي تعتبر ضرورية لأعمال الورش وخرط المعادن وخلافه .
- ١١ - تجهز ورشة خرط المعادن بست مناضد تسع كل ٤ أماكن للعمل ، ومقارض ومضفط لولبي ، وآلة لخرط المعادن ، و ٤ مخارط ومضفط عمودي وملحمة ، كذا آلات لقطع الصفائح المعدنية وكور للحدادة ومعمل لسبك المعادن وسندان للحدادة ومجرة لانهاء العمليات المعدنية ، وتلحق بالورشة حجرة تخطيط ومكتب .

البحوث :

عملت بحوث قيمة في اوجه البرامج المختلفة وان لم تبذل جهود ذات أهمية تذكر موجهة الى الناحية العملية .



مصر وأفريقية في العصر الحديث

للدكتور على إبراهيم عبده

سيتناول هذا المقال باختصار علاقة مصر بأفريقية في المدة من عام ١٨٢٠ حتى أوائل عام ١٩٥٨ ، أي منذ أن أرسلت مصر تجريدة الى السودان في عام ١٨٢٠ حتى قيام الجمهورية العربية المتحدة في فبراير سنة ١٩٥٨ بالوحدة بين مصر وسوريا .

ان مصر التي شاء لها القدر ان تكون في أفريقية قامت بواجبها نحو هذه القارة على مدار عصور التاريخ ، من تلقاء نفسها ودون أن تهدف الى مصلحة شخصية أو تتوخى منفعة ذاتية ، ويرجع ذلك الى روابط وثيقة العرى وأواصر بعيدة عن الانفصام تربط بين مصر وأفريقية .

أولى هذه الروابط هي رابطة الموقع الجغرافي لمصر ، فكما هو معروف تقع مصر في الشمال الشرقي من هذه القارة وفي ملتقى القارات الثلاث : آسيا وأوروبا وأفريقية ، فكان لهذا الموقع الجغرافي الفد أهمية كبيرة من نواح مختلفة ، وكانت مصر بهذا الموقع هي الحارسة للباب الشمالي الشرقي لأفريقية .

والرابطة الثانية هي رابطة النيل ، الذي ينبع من أواسط أفريقية ، ويضم حوضه مصر والسودان والحبشة والصومال وأريتريا وأوغندا وكينيا وتنجانيقا في وحدة طبيعية متماسكة ، يصل بين أجزائها على نمو النخلة وجدورها وفروعها كما ذكر تشرشل في كتابه « حرب النهر » . وليس في العالم كله بلاد تدين بكيانها ووجودها ، ويتوقف مستقبلها ، بل حياتها على ماء نهر ، كما تتوقف حياة مصر على نهر النيل ، الذي يشبهه جنتر في كتابه « دخل أفريقية » بالقصبة البلعومية أو القناة الهضمية التي تخترقها مادة الحياة والبقاء لمصر .

والرابطة الثالثة هي رابطة الجنس ، ويقول بادج ، عالم الاجناس البريطاني ، ان المصري منذ العصر الحجري القديم والحديث أفريقي الجنس ، وقرر ان هناك أمورا كثيرة في عادات المصريين القدماء وديانتهم وسلوكهم تحمل على الاعتقاد بأن الوطن الاصلى لاجدادهم قبل التاريخ كان

* نشر هذا المقال لا تعرض له الباحث من أثر مصر في النهضة التعليمية بأفريقيا من ناحية ، ولتدعيم الجانب الثقافي في الصحافة من ناحية أخرى .

أرضاً تقرب من أوغندة الحالية وبلاد بونت ، التى هى بلاد الصومال فى الوقت الحاضر . وبعد أن ظهر الإسلام اجتاح العرب أملاك الفرس والبيزنطيين ، واقتطعوا منها الشام ومصر ، ثم ساروا غرباً وسيطروا على ساحل أفريقية الشمالى ، ثم أخذوا يتوغلون جنوباً من مواضع مختلفة ، وبذلك انتشرت العروبة والإسلام فى وسط أفريقية وغربها . كما انتشرا كذلك فى شرق أفريقية منذ القرن العاشر الميلادى . ولم يلبث المهاجرون العرب أن توغلوا فى أنحاء أفريقية المتاخمة للساحل الشرقى ، فشققوا طريقهم إلى الحبشة وأوغندة وتنجانيقا ونياسالاند ، بل إلى أقصى أفريقية جنوباً حيث مستعمرة الكاب .

والرابطة الرابعة هى رابطة الدين ، ففى أفريقية اليوم ما يزيد على ٨٥ مليوناً يدينون بالدين الإسلامى الذى هو دين أغلبية المصريين . وينتشر هذا العدد الكبير من المسلمين فى أفريقية فى مصر والسودان وليبيا وتونس والجزائر والمغرب وغمبيا وسيراليون وليبيريا وغانا ونيجيريا وغينيا والسنغال ومالى وتشاد والصومال والحبشة وأوغندة وكينيا وتنجانيقا وزنجبار وموزمبيق ونياسالاند ومدغشقر وجنوب أفريقية . ويلاحظ أن الإسلام انتشر عن طريق مصر إلى بلاد شمال أفريقية وغربها وإلى بلاد النوبة والسودان .

والرابطة الخامسة هى رابطة الحضارة والثقافة واللغة ، فمنذ فجر التاريخ والحضارة المصرية متوغلة فى النوبة والسودان وبرقة ، ثم بعد الإسلام انتشرت الحضارة المصرية فى تونس والمغرب ، ووصلت إلى نواحي السنغال واقلیم شنقيط وتمبكتو ، كبرى مدن حوض النيجر الأوسط . ثم لا ننسى أن ملايين الأفريقيين يتكلمون اللغة العربية ، التى هى أقدم لغة حية فى أفريقية .

وهناك رابطة سادسة هامة تربط مصر بأفريقية ، وهى رابطة المصلحة المشتركة ، التى تقتضى توحيد الكفاح ضد المستعمرين الباغين والمستعمرتين للبقاء فى هذه القارة الغنية بطاقتها البشرية ومواردها الاقتصادية .

ذهب المصريون إلى السودان فى سنة ١٨٢٠ ، واستطيع أن أقول أنه فى السنوات الستين من ١٨٢٠-١٨٨٠ حققوا له وحدته القومية بعد أن كان سلطنات متفرقة ، ونشروا لواء الحضارة وال عمران فى أصقاعه ، وأسسوا فيه مدناً زاهرة صارت مبعث التقدم والحضارة فى أنحاءه ، فهم الذين أنشأوا مدينة الخرطوم عاصمة السودان اليوم وأكبر مدن أفريقية فيما بين أسبوط ومدينة الكاب . كما أنهم أنشأوا مدينة كسلا عاصمة السودان الشرقى ، ومدينة فامكة على النيل الأزرق فى إقليم سنار . وعنى

المصريون عناية كبيرة بإنشاء المدارس في أنحاء السودان المختلفة وبارسال أبناء السودان الى مصر ليتعلموا بمدارسها الحكومية . وعمر المصريون المساجد في السودان ، وصرفوا المرتبات لأئمتها ، ووزعوا الارزاق عليهم ، وشجعوا الفقهاء بكل الوسائل على المضي في نشر الثقافة الاسلامية في أرجاء السودان . وأدخل المصريون في السودان المزروعات المصرية كالقمح والخضر والقطن وغرسوا فيه أشجار الفاكهة المختلفة كالبرتقال والليمون والرمان والعنب . واهتموا بشئون الصحة العامة في السودان ، وأرسلوا اليه بالعدد الكافي من الاطباء المهرة والصيادلة لمدرين ، وكانت مهمة هؤلاء تطعيم الاهالى ضد الجدري والامراض الوبائية والاشراف على المستشفيات التى أنشئت في كثير من المدن السودانية مثل دنقلة والتسكة وبربر وكردفان وسنار والخرطوم . ولرواج التجارة في الاقاليم السودانية اهتمت مصر بتيسير سبل المواصلات فيه ، فأصلحت الطرق وخاصة تلك التى تربط الموانئ بالداخل ، واهتمت بشئون البريد والتلغراف . وكان كشف الاقاليم السودانية ومنابع النيل من المسائل التى اولتها مصر بالغ عناية ، فمنذ البداية شجعت الرحلات الجغرافية في حوض النيل ، حتى استطاع نفر من الرحالة والكاشفين المصريين والاجانب زيارة الاقاليم السودانية والتجول في أنحائها بأمان ، يدرسون جغرافية البلاد وينشرون نتائج بحوثهم على العالم أجمع . وهذا شيء من كثير قامت به مصر نحو السودان ، ولو لم يكن للمصريين غير هذا لكان حسبهم ، وهو أنصع دليل على طبيعة رسالتهم في افريقية ، وهى رسالة حضارة وعمران .

ثم قامت ثورتان ، الاولى كانت في مصر وهى الحركة العربية ، والثانية كانت في السودان قام بها المهدي ، ودخل مصر جيش انجليزى قضى على ثورة عرابى واحتل البلاد . ولكن المهدي كان أبعد منالا ، وانتهى الامر باخلاء المصريين للسودان ، وأصبح المهدي وخليفته عبد الله التعايشى من سنة ١٨٨٥ حتى سنة ١٨٩٨ - وهى السنة التى استرد فيها السودان من السدين الذين لا ينازعهما أحد في السودان كله . وبعد استرداد السودان بجنود وأموال وجهود مصر أكرهت بريطانيا الحكومة المصرية على توقيع اتفاقية السودان في ١٩ يناير سنة ١٨٩٩ ، تلك الاتفاقية التى جعلت ادارة السودان من الوجهة الاسمية ادارة ثنائية ، تخضع لكل من مصر وبريطانيا ، أما في الحقيقة فان الحكام العام ومجلس مستشاريه ومعظم حكام المديرىات ، كانوا من الانجليز ، واقتصر نصيب مصر في الحكم على وظيفة سد العجز في ميزانية السودان . ثم أبدت القوات المصرية من السودان في سنة ١٩٢٤ عقب مقتل سردار الجيش المصرى « السير لى ستاك » الذى كان في الوقت نفسه حاكما عاما للسودان . وبقيت مبعدة عنه حتى أعيدت بعض الوحدات المصرية الى ثكناتها في السودان بعد عام ١٩٣٦ نتيجة

المعاهدة التي عقدت في تلك السنة بين إنجلترا ومصر . والواقع ان السودان أصبح بمقتضى معاهدة سنة ١٩٣٦ لا يزيد عن مستعمرة بريطانية تحرسها جنود مصرية في خدمة الحاكم العام البريطاني .

وتعددت المفاوضات والمباحثات بين مصر وإنجلترا بغية الوصول الى اتفاق بشأن قضية مصر والسودان ، وعرض الامر على مجلس الامن في عام ١٩٤٧ ، وأصدرت مصر في عام ١٩٥١ التشريعات القاضية بالغاء معاهدة ١٩٣٦ واتفاقية ١٨٩٩ الخاصة بالسودان ، ولكن كل هذا لم يأت بنتيجة حتى قامت ثورة ٢٣ يولية سنة ١٩٥٢ في مصر . فبعد قيام هذه الثورة فكرت مصر في اجلاء الانجليز عن السودان ، فداورتهم وطاولتهم وأفسدت عليهم خططهم التي اتخذوها لانفسهم قانونا منذ اخذت مصر تفاوضهم في حل ما بينها وبينهم من المشكلات ، وهي تكلف الجرحى على ان يكون للسودان الحق في ان يقرر مصيره بنفسه ، وكان الانجليز كلما فاضتهم مصر اثاروا في وجهها هذه المشكلة وأفسدوا بها المفاوضات ، وكانوا في حقيقة الامر يتكفون ذلك غير مؤمنين به ، ويزعمون ان مصر تريد ان تستأثر بالسودان من دون اهله ، فلما فاضتهم الثورة في الجلاء وما حوله من المشكلات أعادوا نفعتهم القديمة ، وذكروا حق السودان في تقرير مصيره بنفسه ، فردت مصر عليهم كيدهم ، وأنباتهم بأنها لا تحب شيئا كما تحب ان يقضى السودان بنفسه في مستقبله السياسى . وهناك سقط في أيديهم ، واضطروا الى ان يلعنوا للحق ، ووقعت اتفاقية فبراير سنة ١٩٥٣ بين الجانبين المصرى والبريطانى بشأن الحكم الدائى وتقرير المصير للسودان . وهكذا اتبع للسودان ان يختار لنفسه ، فاختار الاستقلال واءاء مصر ، وبذلك انحلت هذه المشكلة ، وأضافت مصر الثائرة الى الدول الحرة المستقلة دولة جديدة سمع العالم صوتها في هيئة الامم المتحدة والمحافل الدولية يرتفع مدويا بتأييد الشعوب المناضلة في سبيل حريتها واستقلالها . وقد قال السيد الرئيس ابراهيم عبيد مخاطبا السيد الرئيس جمال عبد الناصر اثناء زيارته للسودان في نوفمبر سنة ١٩٦٠ : « ولن ينسى الشعب السودانى تلك اليد الكريمة التى أسدت لها الثورة المظفرة بقيادتكم الحكيمة في سبيل استقلاله وحريته ، وما تسهمون به في ميدان الثقافة والتعليم » .

والصلة بين مصر وشرق افريقية ترجع الى عهد بعيد ، أما في العصور الحديثة فقد وصل المصريون ومعهم الحضارة والعلم الى بلاد شرق افريقية في الربع الاخير من القرن التاسع عشر ، ولا تزال الآثار قائمة في كثير من تلك البلاد شاهدة على ما أدته لها مصر من خدمات ، وعلى انتشار الحضارة المصرية بها . وقد شمل تعمير المصريين مدن زيلع وتاجورة وبربرة وهرر وبرأوة وتسمايو وغيرها ، ففي أيامهم زرعت الاراضى في تلك الجهات ،

وأقيمت المساجد ، وافتتحت المدارس ، وشيدت دور الحكومة ، وبنيت المستشفيات ، واتجزت مصر في بلاد شرق افريقية من الاعمال العمرانية . ما يصح أن تفاخر به اية ادارة ، ولكن الاستعمار أبى الا أن يكره مصر على الانسحاب من كل تلك البلاد ، ولم تكد تفعل حتى أخذ في تقطيع أوصالها ، فتحوّلت الى « الصومال الانجليزى » و « الصومال الايطالى » و « الصومال الفرنسى » . وكانت هرر من نصيب الحبشة التى احتلتها في عام ١٨٨٧ .

ولكن مصر بعد ثورة يولية سنة ١٩٥٢ شدت من أزر الصومال ، وأخذت تعمل بكل طاقتها على أن ينال حريته واستقلاله ، حتى تم ذلك في عام ١٩٦٠ . كما أن مصر أمدت الصومال بالمدرسين ، وخاصة مدرسي اللغة العربية ليعلّموا الشعب الصومالى لغة القرآن الكريم والدين الاسلامى ، الذى يتمسك به هذا الشعب تمسكا كبيرا . كما أمدته بعدد كبير من علماء الدين الاسلامى لتثبيت العقيدة الاسلامية في نفس الشعب الصومالى ، وجعلها عنصر تماسك للقومية الصومالية ، التى كثيرا ما هاجمها دعاة التفكك والانحلال من كل جانب . وان جهود ممثلى مصر في المجلس الاستشارى الذى عهد اليه اسداء المعونة للادارة الايطالية في فترة الوصاية على الصومال - وخاصة المرحوم كمال الدين صلاح - لجديرة بالاعجاب والتسجيل . والمعروف أن كمال الدين صلاح قضى ثلاث سنوات ، من ابريل ١٩٥٤ حتى ابريل ١٩٥٧ ، ممثلا لمصر في هذا المجلس ، دافع خلالها دفاع المستعبد عن حقوق الصومال السياسية والاقتصادية ، وعمل على تطبيق قرار الوصاية تطبيقا سليما يصل بالصومال الى الاستقلال الحقيقى ، الخالى من الشوائب في الموعد المحدد لذلك وهو عام ١٩٦٠ .

أما عن علاقة مصر بالحبشة ، فابتداء من عهد قدوم المصريين الى السودان في عام ١٨٢٠ دخلت العلاقات المصرية الحبشية فيما يعرف في لغة السياسة « بالعلاقات المتوترة » وذلك بسبب طبيعة الحدود بين الحبشة والسودان التى كانت تؤدى الى وقوع كثير من المشاكل والمصادمات في هذه المناطق بين الاحباش والمصريين ، وكذلك بسبب حصول مصر على مينائى سواكن ومصوع من الباب العالى في عام ١٨٦٥ ، واستيلائها في سنة ١٨٦٦ على جميع شاطئ خليج عدن الجنوبى من بريرة الى رأس غردفوى بما في ذلك منافذ تصدير الرقيق في تاجورة وبلهار وبربرة . وادى توتر العلاقات بين البلدين الى أن مصر أرسلت في سنتى ١٨٧٥ ، ١٨٧٦ ثلاث حملات الى الحبشة انتهت بمفاوضات لتسوية العلاقات بين البلدين . وظلت الجبهة المصرية الحبشية هادئة خلال ست سنوات حتى نشبت الثورة العربية في مصر واحتلها الانجليز عام ١٨٨٢ ، واشتعلت الثورة المصرية في السودان واستولى الدراويش على السلطة هناك بعد اخلائه من المصريين . كما أن مصر انسحبت من هرر ومن مناطق غربى

البحر الاحمر ، وبذلك زالت عقبات المصريين التى كانت تحول دون توسع الحبشة ، الا أن الجو لم يخل للحبشة ، بل انها جابهت الصراع الاستعماري بين انجلترا وفرنسا وإيطاليا ، الذى اشتد في ذلك الوقت في مناطق غربى البحر الاحمر وشرق افريقية .

ولقد تحسنت العلاقات بين مصر والحبشة بعد ذلك ، فلما نظمت شئون التعليم في الحبشة عام ١٩٠٦ استدعى امبراطورها الامبراطور منليك الثانى مدرسين من مصر للقيام بأعباء التعليم هناك ، ففتحوا مدرسة منليك في أديس أبابا ، وظل التدريس في هذه المدرسة على أيدي مدرسين مصريين الى وقت دخول الايطاليين الحبشة ، وتخرج على يدهم معظم رجال الدولة الحبشية المعاصرين ، كما أن المدرسين المصريين تولوا التدريس أيضا في مدارس مدينة هرر . وبعد خروج الايطاليين من الحبشة في عام ١٩٤٢ أخذت ترسل أبناءها للتعليم في مدارس مصر . وقد توثقت العلاقات بين مصر والحبشة بعد قيام ثورة ١٩٥٢ في مصر ، وزادت هذه العلاقات توثقا بعد زيارة الامبراطور هيلاسلاسى للقاهرة في يونية عام ١٩٥٩ . ومن مظاهر ذلك أن معظم بعثات الاثيوبيين تاتي الى القاهرة ، حتى بلغ عدد الذين يتعلمون منهم في الازهر والجامعات والمعاهد والمدارس المصرية في العام الدراسي ١٩٥٨ - ١٩٥٩ أربعمئة وخمسين طالبا .

أما عن ليبيا ، فهناك صلات قديمة ونسب بين بعض القبائل في مصر وليبيا ، ولا تكاد توجد قبيلة في برقة الا ولها فروع في مصر . وكان أمر ليبيا بهم مصر في مختلف العصور ، وترجع العلاقات بينهما في العصور الحديثة الى أيام السيد محمد بن علي السنوسي مؤسس الطريقة السنوسية فقد أتى الى مصر في أيام محمد علي ، وأقام في الازهر مدة يتعلم ويعلم ، وينشر في الناس عقيدته في اصلاح العالم الاسلامي عن طريق بث المبادئ الاضلية للاسلام . وقد انتشرت زوايا السنوسية في مصر حتى بلغت في عام ١٩٠٢ احدى وعشرين زاوية . ثم عندما اعتدت ايطاليا على ليبيا في سنة ١٩١١ كان لاعتدائها دوى عظيم في مصر ، وتألفت اللجان لجمع التبرعات لاعانة ومساعدة المنكوبين ، وأرسلت البعثات الطبية الى ميادين القتال في مختلف انحاء ليبيا ، بل تطوع عدد من المصريين لحمل السلاح الى جانب اخوانهم العرب في ليبيا ضد الايطاليين . وفتحت مصر ذراعيها مرحبة بالمهاجرين الليبيين ، الذين لجأوا اليها من ظلم الايطاليين وطفيانهم وكان وجود السيد الامير محمد ادريس السنوسي فيها مدعاة لتركز الكثير من الجهود حوله ، فكانت اتصالاته السياسية مستمرة ، وكتابات في الصحف المصرية حول القضية الليبية متعددة ، بل انه كان يشرف بنفسه على أمر تأمين الذخائر والسلاح والمؤن للمجاهدين الليبيين ، حتى أن غرازياني - الحاكم الايطالي - أراد في سنة ١٩٣٠ أن يقطع المؤن والمساعدات من مصر عن برقة ، فأقام حاجزا من الاسلاك الشائكة بين القطرين طوله نحو ثلثمائة كيلو متر يبدأ عند البحر في الشمال وينتهي بالقرب من واحة

الجفوب . ولما أعلنت الحرب العالمية الثانية ، ودخلتها إيطاليا الى جانب ألمانيا ، نشط الليبيون الموجودون في مصر ، ووجدوا الفرصة سانحة لتحرير بلادهم واسترداد حقوقهم التي اغتصبها الايطاليون مدة طويلة ، فغادر فريق منهم مصر الى الجزائر لتجهيز حملة من الليبيين الموجودين في تونس والجزائر للعمل ضد الطليان في ليبيا ، غير ان استسلام فرنسا لأمانيا قضى على تنفيذ هذا المشروع . أما السيد محمد ادريس السنوسي فقد نقل مقر اقامته من الاسكندرية الى مزارعه بجهة كرداسة بالقرب من القاهرة ، واتفق مع القيادة العامة البريطانية في القاهرة على ان يبدأ تكوين فصائل من القبائل السنوسية العربية لاسترداد ليبيا من ايدي الايطاليين . ثم عقد اجتماعا في القاهرة في أغسطس سنة ١٩٤٠ حضره زعماء المجاهدين الليبيين الموجودين بمصر . وفي هذا الاجتماع اتخذت عدة قرارات كان أهمها اعلان الامارة السنوسية والثقة التامة بالامير محمد ادريس السنوسي ، وخوض غمار الحرب ضد إيطاليا بجانب الجيوش البريطانية وتحت علم الامارة السنوسية ، وعلى اثر ذلك تأسس أول مكتب لتجنيد الليبيين في القاهرة في ١٢ أغسطس سنة ١٩٤٠ ، وبادر الليبيون في مصر الى تقديم انفسهم للتجنيد ، وأنشئ معسكر كبير بجهة أبي رواش « مركز امبابه » لتدريب المتطوعين . ثم تعددت معسكرات تدريب الليبيين في البرلس والسويس وجنيفة والصحراء الغربية والفيوم وغيرها . وقد بلغ عدد الذين تم تدريبهم من الليبيين في مصر نحو ١٤ ألف جندي ومائة وعشرين من الضباط . وقد أسهم هذا الجيش الليبي الكبير مساهمة فعالة في الحرب الى جانب الجيش البريطاني ضد الطليان ، التي تم اخراجهم نهائيا من ليبيا في فبراير سنة ١٩٤٣ . وبعد خروج الايطاليين من ليبيا عاد اليها الكثيرون من ابنائها ، الذين ارغمتهم قسوة الايطاليين على الهجرة من بلادهم الى مصر ، وقد أقيمت فيها ثلاث ادارات عسكرية ، ادارة بريطانية في كل من برقة وطرابلس ، وادارة فرنسية في منطقة فزان ، باعتبار ان الفرنسيين هم الذين قاموا بالعمليات العسكرية التي اخرجت الطليان وحلفاءهم من هذه المنطقة ، وقد أنشئت هذه الادارات العسكرية حتى يمكن الفصل في مصر المستعمرات الإيطالية في أفريقية وهي ليبيا وارتيريا والصومال ، ثم دخلت قضية ليبيا المحافل الدولية ، واهتمت بها مصر اهتماما كبيرا وآزرتها الى أبعد الحدود حتى أعلن في ٢٤ ديسمبر سنة ١٩٥١ قيام « مملكة ليبيا المتحدة » دولة مستقلة ذات سيادة . وبعد قيام ثورة يوليو سنة ١٩٥٢ في مصر توثقت العلاقات بينها وبين ليبيا لدرجة كبيرة ، ومن مظاهر ذلك ان مصر ترسل كل عام عددا كبيرا من أساتذتها ومدرسيها للتدريس في جامعة ومعاهد ليبيا ، كما يلتحق كل عام عدد كبير من الطلاب الليبيين بالجامعات والمعاهد والمدارس المصرية .

أما عن تونس ، فحقا لا تكاد تلمح علاقة سياسية بينها وبين مصر خلال النصف الاول من القرن التاسع عشر بل كادت فرنسا تفرى محمد علي بنفزو تونس لحسابها ، ولكن الباب كان مفتوحا بين الشعبين ، فكان

التونسيون يقدون الى مصر في طريقهم الى الحجاز ، او كانوا يلعبون بها للدرس او الاستقرار فيها ، وفي تاريخ رواق المغاربة في الازهر مايدل على ذلك بأبلغ بيان ، ولازال في مصر أحفاد المهاجرين التونسيين ، واستمرت الصلات بين مصر وتونس حتى نهاية العقد الثامن من القرن التاسع عشر . ثم وقعت كل منهما فريسة للاستعمار ، وقعت تونس بين براثن الاحتلال الفرنسي عام ١٨٨١ ، ووقعت مصر فريسة للانجليز بعد ذلك بسنة واحدة . وكان لابد أن يقفل الباب بين الجانبين بسبب سياسة الانجليز في مصر من ناحية وسياسة الفرنسيين في تونس من ناحية أخرى . ولكن هذا لم يمنع من أن أهل تونس كانوا يتطلعون دائما الى مصر ، وقد سافر الشيخ محمد عبده الى تونس مرتين : الأولى كانت في نوفمبر عام ١٨٨٤ وأقام فيها نحو من أربعين يوما ، تعرف في اثنائها بخيار العلماء ، وحضر الدروس بجامعة الزيتونة الاعظم ، وأخذ يناقش مع رجال الاصلاح أحوال تونس ، حتى أنه لم تمض على عودته منها عدة شهور حتى ظهرت في مدينة تونس حركة احتجاج ، وخرجت مظاهرة كبرى كانت نتيجتها أن نقحت الحكومة بعض نظم البلدية ومجالسها بما يتماشى مع رغبة الوطنيين في تونس . والثانية كانت في صيف عام ١٩٠٣ ، وقد اهتزت لمقدمه اندية العلم والادب والاصلاح في تونس ، وجرت بينه وبين علمائها الاحاديث والابحاث ، وألقى محاضراته القيمة التي جعل عنوانها « العلم وطرق التعليم » فكانت تأييدا لحركة الاصلاحيين في تونس . وقد نشرت هذه المحاضرة تباعا جريدة الحاضرة التونسية ، ونقلتها عنها جريدتا المؤيد والمثار في مصر . ومن جهة أخرى فإن الشيخ عبد العزيز الثعالبي التونسي حضر الى مصر في سنة ١٩٠١ وعاد منها الى تونس يتكلم بأفكار الشيخ محمد عبده ، ويدعو الى التطور والحرية . وعندما صدرت بمصر مجلة المنار ، للسيد محمد رشيد رضا ، في سنة ١٨٩٨ تدعو بتوجيه الشيخ محمد عبده الى تأييد حركة الاصلاح التعليمي ، وتقرنها بدعوة الاصلاح الديني ، وجدت رواجاً كبيراً في تونس . وارتبطت هذه المجلة بالنهضة الفكرية التونسية ارتباطاً وثيقاً فكانت تكثر من نشر الاخبار عن تونس ، ولاسيما ما يتعلق منها بالتعليم والاصلاح الديني . وكان ماينال دعاة الاصلاح الاولين في تونس من تنكيل واضطهاد ، يجد صدها في مجلة المنار بأكثر مما يجده في الصحافة التونسية نفسها .

وبطبيعة الحال لم يسكت الشعب التونسي على الضيم الذي ناله من الاحتلال ، بل كافح كفاحاً طويلاً في سبيل حريته واستقلاله ، وتطور هذا الكفاح بحسب الظروف حتى قبيل انتهاء الحرب العالمية الثانية ، ولكن السلطات الفرنسية لم تغير موقفها ، فالتجته أنظار قادة الحركة التونسية الى الخارج ، وخاصة الى مصر ، ورأوا وجوب خرق النطاق الحديدي المضروب على تونس ، حتى يرفعوا صوتها عالياً بالمطالبة بحقوقها أمام الضمير العالمي . وقرروا إيقاد السيد الحبيب بورقيبة الى مصر فوصلها

في ٢٦ ابريل سنة ١٩٤٥ ، وأخذ يبذل نشاطا كبيرا للتعريف بقضية تونس وعزز جهاده في مصر اخوانه الذين كانوا لاجئين في أوروبا مدة الحرب ، ثم تمكنوا من الحضور الى القاهرة والانضمام اليه في شهر يونية سنة ١٩٤٥ . وتأسس مكتب للدعاية لقضية تونس في القاهرة تحت اسم « مكتب الحزب الحر الدستوري التونسي » . وكانت نتيجة ذلك أن خرجت قضية تونس من المحيط المصطنع الذي وضعتها فيه فرنسا الى محيطها الطبيعي ، كجزء من القضية العربية العامة ، وكان بجانب مكتب تونس في القاهرة مكاتب تمثل حركة الجزائر وحركة مراكش ، وتقوم بنفس العمل الذي كان يقوم به مكتب تونس . ولما كانت الحركات الوطنية في اقطار الغرب الثلاثة تعمل لتحقيق هدف واحد ، وتكافح عدوا واحدا ، فقد تقرر توحيد هذه المكاتب في مكتب واحد تحت اسم « مكتب المغرب العربي » . وقد لاقى هذا المكتب تأييدا كبيرا من كافة الهيئات في مصر ، وكان له اثره الكبير في نشاط الدعاية لقضية المغرب .

وبعد اقامة طويلة في مصر قرر بوقريعة العودة الى تونس في سنة ١٩٤٩ ، عازما على أن يستأنف الكفاح داخل بلاده . ثم تطورت القضية التونسية ودخلت اروقة هيئة الامم المتحدة في اكتوبر سنة ١٩٥٢ . وكانت ثورة يولية سنة ١٩٥٢ في مصر قد قامت قبل ذلك ، وأعلن رئيسها جمال عبد الناصر ان مصر لن تستريح أو يهدأ لها بال حتى تتحقق الحرية التامة لكل بلد من البلاد الافريقية والعربية والاسلامية ، وأنه لابد من مواصلة الكفاح لتحقيق هذه الغاية . وبناء على ذلك اخذت مصر تؤازر القضية التونسية في كل ميدان ، وخاصة في المحافل الدولية حتى تم لتونس استقلالها بموجب الاتفاقية التونسية الفرنسية ، التي وقعت في ٢٠ مارس سنة ١٩٥٦ .

أما عن الجزائر ، فقد كانت قبل الاحتلال الفرنسي لها خير نصير لمصر فأعلنت الحرب على فرنسا سنة ١٧٩٨ حينما قاد نابليون حملته على مصر كما كانت الدولة الوحيدة التي خف اسطولها عام ١٨٢٧ لنجدة الاسطولين التركي والمصري في مياه اليونان . ومنذ ان احتلت فرنسا الجزائر في عام ١٨٣٠ عملت على الاتكون هناك صلة بين الجزائريين وبين مصر ، ومع ذلك فقد اتجه الجزائريون ببصرهم نحو مصر ، كما ان الشعب المصري كان يتألم دائما لمحنة اخوانه الجزائريين ، حتى قامت في مصر ثورة ٢٣ يولية سنة ١٩٥٢ فتبنت قضية الجزائر وآزرتها بشتى الطرق ومختلف الوسائل في كل الميادين ، ووقفت اتي جانبها ، ولم تتركها وحدها تتلقى الضربات القاتلة الوحشية من الاستعماريين وأعوانهم . ولا أكون مغاليا اذا قلت ان الثورة الجزائرية التي اندلعت في أول نوفمبر سنة ١٩٥٤ انما هي حسنة من حسنات الثورة المصرية التي قامت في ٢٣ يولية سنة ١٩٥٢ . وصدق ميشيل

كلارك ، مراسل صحيفة نيويورك تايمز في شمال أفريقية والشرق الأوسط .
في قوله ان الثورة الجزائرية كانت في مختلف مراحلها على علاقة وثيقة .
بالقاهرة .

ولئن قالت فرنسا ان الثورة الجزائرية تستوحى الثورة المصرية فان
ذلك حق ، لان الجزائر تتخذ من مصر مثالا وقدوة . ومنذ قامت الثورة
في الجزائر والصحف المصرية لاتخاو يوما من الايام من اخبار هذا القطر
الشقيق . كما ان الاذاعة المصرية ، وخاصة « صوت العرب » تذيع كل يوم
الاخبار والبرامج والاحاديث عن نضال الشعب الجزائري . وفيلم « جميلة
بوحريد » الذي أنتج في مصر . وقام بتمثيله ممثلون مصريون ، وعرض في
كثير من البلاد العربية والاجنبية ، كان من خير وسائل الدعاية لقضية
الجزائر . وعندما اتت فرنسا القبض في ٢٢ أكتوبر سنة ١٩٥٦ على الزعيم
احمد بن بيللا وزملائه ، أظهر الشعب المصري سخطة على فرنسا ، وأعلن
استيائه من هذا العمل الذي يشبه مايقوم به قطاع الطرق ، وأعلن الاضراب
الشامل يوم ٢٨ أكتوبر سنة ١٩٥٦ احتجاجا على هذا العمل العدواني .

وخيل للسلطات الفرنسية أنها قادرة على تصفية مشكلة الجزائر عن
طريق عمل حربي ضد مصر ، وقدمت لذلك بمصادرة الباخرة « آنوس »
وأعلان أنها محملة بالذخائر المصرية الى الجزائر لامداد المجاهدين . وعلى
الفور قدمت الى مجلس الامن في يوم ٢٦ أكتوبر سنة ١٩٥٦ شكوى
ضد مصر ، تتهمها بأنها شحنت هذه السفينة بالاسلحة الى المجاهدين في
الجزائر ، وتصف هذا العمل بأنه اعتداء على سيادة فرنسا ، وانتهاك
لقواعد القانون الدولي . ثم اشتركت فرنسا في العدوان الفرنسي البريطاني
الاسرائيلي على مصر في شهر نوفمبر سنة ١٩٥٦ . ولاشك ان هذا
العدوان كان وثيق الصلة بقضية الجزائر . وذلك امر قرره المراقبون
السياسيون المحايدون ، بل قرره المسئولون في فرنسا نفسها ، وكان موضع
سخرية المعارضة البريطانية من الحكومة ، اذ وصفتها بالانزلاق وراء فرنسا
في الحملة على مصر . ومضابط الجمعية الوطنية الفرنسية تسجل ذلك في
أوضح بيان ، ففي جلسة ٧ نوفمبر سنة ١٩٥٦ كشف النائب الفرنسي
مارسيل بودير غرض فرنسا من اشتراكها في الاعتداء على مصر ، اذ قال
« ان الحكومة كانت تأمل من القضاء على مصر تسهيل مهمتها في القضاء
على الثورة في الجزائر . » وفي جلسة ١٩ ديسمبر سنة ١٩٥٦ المخصصة
لمناقشة اشتراك فرنسا في الحملة على مصر يصرح جى موليه ر ، محاولا
تبرير اشتراك فرنسا في العدوان على مصر ، فيقول « ان أسباب تدخلنا
في الشرق الادنى كانت جوهريه ، وان العلاقة واضحة بين قضية الجزائر
ومصر » .

وبالرغم من وضوح الصلة الكبيرة بين اشتراك فرنسا في العدوان

الثلاثي على مصر في نوفمبر سنة ١٩٥٦ وبين قضية الجزائر ، فان مصر لم تكف عن تأييد الجزائر حتى نالت استقلالها ، وذلك لانها تعلم علم اليقين أن الجزائر ، التي كان لها في الماضي القريب كيان دولي وسيادة تامة ، ستكون بعد استقلالها دولة تعترف بعروبيتها وافريقيتها ، وتسهم مساهمة فعالة في تحرير بقية البلاد الافريقية من نير الاستعمار .

اما عن المملكة المغربية ، فمصر ترتبط معها في العصور الحديثة بوحدة المعركة ووحدة المصير منذ اقتسام افريقية بين الدول الاستعمارية في اواخر القرن التاسع عشر واول القرن العشرين . وكانت مصر والمغرب هما موضوع الصفقة التاريخية المشهورة بين الاستعمار البريطاني والفرنسي في سنة ١٩٠٤ ، وهي الصفقة التي سميت بالاتفاق الودي ، والتي اتفقا بمقتضاها على أن تطلق فرنسا يدها في المغرب مقابل اطلاق يد بريطانيا في مصر . ولم تستطع فرنسا أن تضع يدها نهائيا على المغرب الا في عام ١٩١٢ . كما أنها عقدت في تلك السنة معاهدة مع اسبانيا قضت بأن تكون منطقة الريف في شمال المغرب تابعة للاحتلال الاسباني . وخضعت طنجة لنظام دولي . ولم يكن المغرب لقمة سائغة وسهلة للاستعمار ، فلم يكف عن المقاومة الوطنية ضد المستعمرين ، سواء الفرنسيين الذين لم يشعروا بشيء من الاستقرار قبل عام ١٩٣٤ ، أو الاسبان الذين سجل الامير عبد الكريم الخطابي معهم معارك لن تنسى في تاريخ حروب التحرير .

ومن المبادئ التي سارت عليها السياسة الاستعمارية الفرنسية أو الاسبانية فصل بلاد المغرب عن بقية العالم العربي وخاصة مصر . حقا تمكن عدد من أبناء المغرب من زيارة مصر والالتحاق بجامعاتها ، ولكنهم كانوا يلجأون دائما الى مختلف الحيل للحصول على جوازات السفر ، أو السفر بدونها ، وقد استطاع بعض الشبان المغاربة من خريجي الجامعة المصرية من تأسيس رابطة الدفاع عن مراكش في القاهرة في سنة ١٩٤٣ . وكانت هذه الرابطة من العوامل التي جعلت المغاربة يشعرون بأن قضيتهم قد أصبحت قضية العرب جميعا ، وأن وراءهم في كفاحهم اخوانا يؤيدونهم ويشدون أزرهم ، ثم أسس «مكتب المغرب العربي» الذي سبقت الإشارة اليه عند الحديث عن مصر وتونس . وكان هذا المكتب باعشا على قدوم السيد عبد الخالق الطريس ، ثم السيد علال الفاسي الى القاهرة للاشتراك في نشاطه ، كما أنه نجح في مهمة انتقاذا الامير عبد الكريم الخطابي من الاسر الفرنسي وجعله حرا طليقا في القاهرة . وهكذا أصبحت القاهرة تضم في يولية سنة ١٩٤٧ في وقت واحد الامير عبد الكريم الخطابي ، والسيد علال الفاسي ، والسيد عبد الخالق الطريس ، وغيرهم من الزعماء المغاربة فزاد ذلك في قوة مكتب المغرب العربي ، وأصبحت القاهرة بحق أهم مركز للسمعية لقضايا بلاد شمال افريقية .

ثم تابعت الاحداث ، وقامت في مصر ثورة يولية سنة ١٩٥٢ ، واخذت

تؤيد بقوة واصرار الشعب المغربي في قضيته العادلة ، وشاطرته الآله وآماله حتى تم استقلاله في عام ١٩٥٦ ، وذلك على الرغم من احتجاجات فرنسا المتكررة . ولا أجد أبلغ من رد السيد علال الفاسي على هذه الحملة التي قامت بها فرنسا ضد مصر ، حيث قال في حديث له من اذاعة صوت العرب بالقاهرة :

« ان الحملة التي تقوم بها فرنسا ضد مصر مبنية على أن هذه تشجع الحركات التحريرية في داخل المغرب ، والحقيقة أن تقاليد مصر كانت ولا تزال ماضية بتأييد كل الحركات التي تعمل للتحرير ، سواء كانت عربية أو غير عربية ، وان الذين يقيمون في مصر ويتصفحون الساكنين بها ليجدون عددا كبيرا من القادة الذين اضطهدوا من أجل أفكارهم وأصيبوا من الذين يستعمرون بلادهم ، تؤيدهم مصر وتكرم وفادتهم ، فالمطف على الشعوب المستضعفة في مصر لا يكتسى أبدا بالصيغة العنصرية المبنية على الدم أو الجنس ، على عكس ما هو قائم الآن في فرنسا ، ولكنه مبنى على عقيدة تحررية ، تعترف لكل الشعوب بحقوقها في تقرير مصيرها ، وحقوقها في الثورة على الطغيان الاجنبي الذي يستعبدوها ويستغل خيراتها . وقد استفادت فرنسا من هذا الخلق المصري الكريم يوم كانت تترجح تحت الاستعمار النازي الفاشم ، ففي ذلك الوقت نفسه كانت أبواب مصر مفتوحة لجميع أحرار الفرنسيين وقادتهم » .

بقيت كلمة أخيرة عن موقف مصر بالنسبة للحركات التحريرية في افريقية بصفة عامة ، والواقع أن هذا الموقف لم يتطور بصورة واضحة إلا بعد أن قامت ثورة ٢٣ يولية سنة ١٩٥٢ في مصر ، تلك الثورة التي كانت نقطة تحول في تاريخ القارة الافريقية كلها ، والتي جعلت مصر السند القوي والقاعدة النضالية الكبرى لجميع الشعوب الافريقية المكافحة في سبيل حريتها واستقلالها . ولقد رسم الرئيس جمال عبد الناصر خطوط رسالة مصر نحو افريقية في كتابه فلسفة الثورة فقال :

« لن نستطيع بحال من الاحوال ، حتى لو أردنا أن نقف بمعزل عن الصراع الدامي المخيف الذي يدور اليوم في أعماق افريقية بين خمسة ملايين من البيض ومائتي مليون من الافريقيين ، لا نستطيع لسبب هام وبديهي ، هو أننا في افريقية . ولسوف تظل شعوب القارة تتطلع إلينا ، نحن الذين نحرس الباب الشمالي للقارة ، والذين نعتبر صلتها بالعالم الخارجي كله . ولن نستطيع بحال من الاحوال أن نتخلى عن مسئوليتنا في المعاونة بكل ما نستطيع على نشر النور والحضارة حتى أعماق الغسابة العذراء .. والمؤكد أن افريقية الآن مسرح لغوران عجيب مثير ، وأن الرجل الابيض الذي يمثل عدة دول أوروبية يحاول الآن إعادة تقسيم خريطتها ، ولن نستطيع بحال من الاحوال أن نقف أمام الذي يجري في افريقية ، ونتصور أنه لا يمسننا ولا يعنيننا » .

وقد رأينا الجهود الجبارة التى بذلتها مصر فى تأييد ثورات تونس والجزائر والمغرب وغيرها ، بل فتحت القاهرة ذراعيها لتحمل أحرار افريقية فأتى اليها الكثيرون منهم ، واتخذوا منها قاعدة لشرح ثوراتهم وتعبئة العالم لتأييدها . كما أن القاهرة بدأت تثيرها حربا دعائية واسعة النطاق ، تصل كلماتها المتهبة الى كل مكان فى افريقية ، تدعو أبناءها الى التكاتف والتضامن من أجل تخليص بلادهم من السيطرة الأجنبية .

ولتنسيق الحركات التحررية فى افريقية ، ولكسب المزيد من التأييد لهذه الحركات ، اشتركت مصر فى المؤتمر الآسيوى الافريقى الاول ، الذى عقد فى باندونج سنة ١٩٥٥ . وفى هذا المؤتمر لعبت مصر دورا رئيسيا ، وقرر رئيس وفدها فى المؤتمر ، وهو الرئيس جمال عبد الناصر ، أن مصر تقف وقفة المدافع عن الحرية والرفاهية للشعوب مؤيدة لمبدأ تقرير المصير وبسط مساوىء الاستعمار ، وأعلن أن بقاءه لا يتفق مع العهد الجديد فى العالم ، إذ أنه تجاهل لتقدم الإنسانى ، ومقاومة لقوانين التطور ، كما أنه من أسباب القلق الذى يسود العالم فى عصرنا الحاضر . واستعرض الرئيس المصرى حالة التوتر التى تسود عالم اليوم ، وأبان أسبابها ، وعدد شروطا خمسة لتحقيق السلام العالمى ، كان تصفية الاستعمار أحد هذه الشروط . كما أنه عقد بالقاهرة فى أواخر ديسمبر سنة ١٩٥٧ مؤتمر الشعوب الآسيوية الافريقية . وكان هذا المؤتمر فى الواقع حدثا تاريخيا فريدا ، فاول مرة يجتمع ممثلون للشعوب الآسيوية الافريقية من بين أبنائها ، لبحثوا مشكلاتها ويرسموا خطط المستقبل لها . وإذا كان مؤتمر باندونج اجتماعا لحكومات مثلت فيه برؤسائها ووزرائها ، فان مؤتمر الشعوب الافريقية الآسيوية هذا كان اجتماعا لشعوب هذه الحكومات ، وانطلاقا لطاقت الملايين من أبناء آسيا وافريقية ، أولئك الذين امتص الاستعمار الغربى دماءهم خلال عشرات السنين .

ومصر بعد ثورة ٢٣ يولية سنة ١٩٥٢ وجدت أن عقيدة الحياد الإيجابى وعدم الانحياز هى أفضل الطرق الى طلب السلام بعد معارك طويلة مريرة ضد الاستعمار بأقنعتة المختلفة ، ابتداء من الضغط السافر ، الى معاهدة التحالف الثنائية غير المتكافئة ، الى الاحلاف العسكرية ومناطق النفوذ . وفى باندونج دعمت مصر هذه النظرية ، والمهم أن هذه السياسة أصبحت بعد ذلك من المبادئ الحديثة التى اعتنقتها الدول والشعوب الافريقية وجزءا لا يتجزأ من وعيها ومن زحفها المقدس .

برنامج التربية الأساسية عن طريق التليفزيون

للاستاذ السيد محمد العزاوي

لا أظن أننا في حاجة كبيرة الى الإشارة الى أن نسبة الامية أصبحت من المعايير الدولية التي توزن بها الامم وترتب على سلم الرقى والتمدن لا من حيث التقدم والتخلف فحسب ، بل ومن حيث الضعف والقسوة والتحرر والعبودية والكفاية والعجز . وقد بات من الواضح ان هناك علاقة عكسية بين التقدم والتحرر والكفاية من ناحية وبين الامية من ناحية . بمعنى أن الامنة التي تقل فيها نسبة الامية تزيد فيها بنفس القدر نسبة التقدم الثقافي والقوة الاجتماعية والتحرر السياسي والاقتصادي والكفاية الانتاجية في شتى مظاهرها . وتأخذ الامم من سلم الرقى والتقدم المكان الذي تضعها فيه نسبة الامية والوعي الثقافي . ومن حسن الحظ ان الفرص المتاحة اليوم بين يدي كثير من الامم لتصعد درجات في هذا السلم - عن طريق حملات محو الامية - مازالت تتسع بفضل الوسائل والطرق والاجهزة الفنية التي يسرها العلم الحديث .

ولا أظن أننا في حاجة كبيرة للتأكيد على أن نسبة الامية في الجمهورية العربية عالية نسبيا إذ قد تصل الى ٧٥ ٪ من مجموع عدد السكان . وهذه النسبة لا تنطبق على قطاع معين من الشعب تمام الانطباق : فهي قد تقل في العواصم والمدن الكبيرة وهي تزيد في القرى والارياف زيادة ملحوظة . أضف الى ذلك أن نسبتها قد تقل بصفة عامة لدى الذكور ولكنها تزيد زيادة فاحشة لدى الاناث من جميع الطبقات تقريبا .

واذا كان الماضي مسئولا عن ارتفاع هذه النسبة فالحاضر الشورى المجيد مطالب بأن ينخفض بها ، وأن يحوها من الوجود بفضل التخطيط الجيد والتمويل السخي والجهود المركزة . والواقع انه ليس هناك من قضية قومية أولى من محو الامية والتربية الاساسية ببذل الجهد والوقت والمال . واذا نظرنا الى هذه الجهود والاموال المبدولة الاقتصادية الخالصة « ولا نقول شيئا عن الوجهة التعليمية » وجدنا انها أفضل وسيلة لتوظيف الاموال . والعائدات هنا تقدر وتقاس بالكم والكيف معا . ذلك لان سواد الشعب سيصبح اكثر قدرة واكثر تحررا واستقلالا واشد استعدادا لاستغلال مواهبه وموارده - الامر الذي يجعله قادرا على أن يقيم بيديه مجتمع الكفاية والعدل .

وليس من غايات هذا المقال غمط الجهود الصادقة التي بذلت . مازالت تبذل لمحو الامية - حقها ، ولا أن تقلل من شأن النجاح الذي اصابته

هذه الجهود وما زالت تصيبه في مدارس الشعب وقصور محو الامية في المحافظات ، وفي صفوف الجيش والملاجئ ونزلاء السجون والفصول المسائية التي تنظمها الجمعيات الخيرية المختلفة . ولكن هذه الجهود برغم صدقها تقصر عن الغاية التي يجب ان نضعها نصب أعيننا في هذا العهد الثوري الهادف الى اقامة مجتمع الكفاية والعدل ، ومضاعفة الدخل القومي والتقريب بين طبقات الامة واشتراكية الثقافة .

فما زال افضل هذه البرامج محدودا في نطاق بيئته الخاصة حتى يبدو فرديا خالصا . وما زال افضل هذه الجهود محصورا بين جدران الفصول . وما زالت هذه البرامج والجهود - وهو الاهم - بعيدة عن تناول الملايين من افراد الشعب ومن ربات البيوت ، ممن تحول ظروفهم (وظروفهن) بينهم وبين الانتظام في هذه الفصول . أضف الى ذلك ان معظم هذه الجهود المبذولة ما زالت منحصرة في محو امية القراءة والكتابة وحدها . وعلى الرغم من ان هذا النوع من الامية هو أس الاساس حقا الا ان هناك الوانا أخرى من الامية تنبغى العناية بها حتى تصبح مهارة القراءة والكتابة المكتسبة عن طريق هذه البرامج وظيفية او تصبح صفة ملازمة للأفراد . ومن هنا تظهر أهمية التفريق منذ البداية بين محو الامية او حملات مكافحة الامية وبين « التربية الاساسية » التي تقصد بها أولا وقبل كل شيء الى تكوين وعي ثقافي عند المجموع يمهّد - في القطاعات الاجتماعية والسياسية والعملية - الى مستوى أعلى من المعرفة والمهارة ، والانخراط في دائرة الثقافة العامة . ومثل هذا البرنامج من شأنه ان يعزز كل الجهود الاخرى المبذولة في ميدان محو الامية وينميها ويثبت آثارها ويوسع أبعادها .

امكانية التليفزيون :

وقد دلت الابحاث التي أجريت بشأن استغلال الاذاعة في تنفيذ برنامج شامل لمحو الامية او للتربية الاساسية على انه بالرغم من ان الاذاعة تصل بموجاتها الى مدى أبعد بكثير من التليفزيون الا أن اعتماد الاذاعة على الكلمة المنطوقة - التي هي مجرد رمز سمعي يحتاج في ادراكه الى اطار من الخبرة - يجعل منها أداة محدودة الامكانيات في مثل هذا البرنامج الذي يتطلب فيه الفهم تصورا بصريا للحجم والشكل والابعاد والترتيب وما الى ذلك .

ولكن التليفزيون يتيح اضافة هذا المحتوى البصري على المادة المنطوقة ومن هنا كانت افضليته كأداة سمعية بصرية معا . أضف الى ذلك ان التعليم بالتليفزيون يثير شوق المتعلمين واهتمامهم ، كما يجعل التعليم

بواسطته ممتعا ، ويساعد على الربط بين مختلف انواع العينات السمعية والبصرية مثل الافلام المتحركة والافلام الثابتة والشرائح والرسوم والخرائط والنماذج والاماكن الاثرية والمتاحف والموضوعات الفنية والجمالية الامر الذي لا يتوفر الا لجهاز ضخيم الامكانيات كالتلفزيون .

لهذا - ولكثير غيره من الاسباب اهتمت الدول المتقدمة باستخدام التلفزيون في المدارس ومعاهد التعليم لعلاج مشكلات من اهمها تزايد عدد المتحقيين بالمدارس ، وسرعة اتساع نطاق المعارف البشرية وتعقدتها نتيجة لتقدم اساليب البحث العلمى . وقد عهدت هذه الدول الى الجامعات بتقديم برامج تعليمية بالتلفزيون تهدف الى القاء دروس تلفزيونية على عدد ضخم من الطلاب فى وقت واحد ، او نقل المعلومات الجامعية الى الطلاب الذين ضاق عنهم الحرم الجامعى ، او تقديم دراسات متقدمة لمتفوقين او تزويد الطلاب بخبرات الاساتذة الزائرين ، او عرض برامج مبسطة عن موضوعات شديدة التعقيد فى الهندسة والطبيعة والكيمياء .

وبالرغم من ان جميع هذه الموضوعات بعيدة عن طبيعة برنامج التربية الاساسية المقترح تنفيذه الا ان النتائج التى كشف عنها التقويم العلمى لتدريسها بالتلفزيون هى التى تهمنا .

فقد أظهر التقويم العلمى النقاط التالية :

- ١ - ان التعليم الممتاز بالتلفزيون يستثير لدى الدارسين قدرا من الرغبة فى التعليم اكبر مما تستثيره الطرق العادية .
- ٢ - ان التعليم بالتلفزيون يجعل الدارسين يتحملون قدرا اكبر من مسؤولية التعليم .
- ٣ - أن الذين يتعلمون بالتلفزيون أميل الى المطالعة فى المكتبات اكثر من غيرهم .
- ٤ - أن مقدار ما يتعلمه الدارسون عن طريق التلفزيون يزيد - فى بعض الحالات - عما يتعلمه الدارسون فى المدارس النظامية .
- ٥ - ان التعليم بالتلفزيون يساعد على توفير بعض الوقت للمدرسين مما يجعلهم فى وضع افضل يمكنهم من العناية بالحالات الفردية .

هذه النتائج - وان كانت ما زالت مبدئية ومتصلة بالتعليم فى المراحل العليا - الا انها تفيدنا هنا فى التكهّن - ولو بصورة مبدئية - بالنتائج التى سوف نفوز بها من البرنامج المقترح للتربية الاساسية .

ومن الدول من يستخدم التليفزيون في برامج التربية الاساسية
... مثل ايطاليا التي تستغل التليفزيون على نطاق واسع وخاصة في الجنوب
في برنامج « لم يفتك القطار بعد » والواقع ان اكثر الطبقات انتفاعا بهذا
البرنامج هم الفلاحون في الارياف ... اولئك الذين لم يستطيعوا الالتحاق
بالمدرسة اما للبعد عن المدن الرئيسية واما لتعذر المواصلات .

مادى استفادتنا من الدول الاخرى :

ومما لاشك فيه اننا نستطيع ان نستفيد من هذه الدول التي سبقتنا
في هذا المضمار ولكن عند محاولتنا الاستفادة منها يجب ان نضع نصب
أعيننا نقطتين اساسيتين :

١ - اما النقطة الاولى فهي أن نجاح التجربة في بيئة معينة لا يستلزم
بالضرورة نجاحها في بيئة أخرى : مهما كانت البيئة المنقول اليها
التجربة شبيهة بالبيئة التي نقلت منها . بل لابد من دراسة الاسباب
والعوامل التي عملت على نجاح التجربة في بيئتها الاصلية ، ومقارنة
هذه الاسباب والعوامل بما هو سائد في البيئة المراد نقل التجربة
اليها . وهذا يستتبع غير قليل من التعديل والتكييف حتي يمكن
للتجربة ان تزدهر في البيئة الجديدة .

٣ - اما النقطة الثانية فهي انه لا يمكن فصل الطريق الفنية أو الـ
Techniques عن المادة المراد علاجها . وكثيرا ما توهم المهتمون بامر
من الامور ان كل ما ينقصهم هو الطرق الفنية ، فاذا توافرت لهم
(باستيرادها من الخارج مثلا) امكنهم - على الفور - صب المادة
المراد علاجها فيها كأنما هي قالب يصب فيه الطين لانتاج طوب البناء
أو يصب فيه الحديد الذائب لانتاج الاشكال المطلوبة . والطرق الفنية
ليست جامدة بالصورة التي يتصورها أصحاب هذا الرأي . كما
انها ليست منفصلة عن المادة التي تعالجها فهي تتغير بتغير المادة
وتغير الفرض - بل وتغير الممارس نفسه . والواقع ان الطرق
الفنية لم تستحدث بمعزل عن المواد المراد علاجها . بل انها تشتق
سماتها الاساسية ولامحها الخاصة من طبيعة المادة أو المواد التي
تعالجها ، ومن التجارب السابقة في معالجتها ، ومن الاهداف
المتوخاه ، ومن الجمهور المستفيد ، ومن الممارسين المستخدمين لها .

وعلى ذلك فينبغى الا نتوقع الشيء الكثير - بل وان نحاذر - من نقل
التجارب بحذافيرها من الخارج أو استيراد الطرق الفنية التي صممت
لعالجة مادة أو مواد تختلف في طبيعتها أو خصائصها وبيئتها عن لغتنا
القومية ، خاصة وان لدينا من الخبراء والخبرة في هذا الميدان ما يمكننا

من أن نقوم بوضع تخطيط دقيق ، ونصطنع طرقنا الفنية الخاصة بنا ،
ونقوم بتنفيذ برنامجنا تنفيذا سليما وبتقويمه تقويما علميا دقيقا عنى
سوء الاهداف المتوخاة .

اعتبارات خاصة

١ - الهدف :

يجب أن يكون هدف « برنامج التربية الاساسية عن طريق التليفزيون
واضحا منذ البداية :

انه ليس مكافحة امية القراءة والكتابة وحدها ، وانما هو تقديم
وحدات متسلسلة متكاملة من المعلومات والمعارف والمهارات من شأنها ،
ان تقضى على مظاهر العجز في عدد كبير من المجالات الاجتماعية والفكرية
والاقتصادية والسياسية بغية ايجاد وعى ثقافى عند المواطنين الذين فاتتهم
فرص التعليم النظامى ، وتمكينهم من ان يكتشفوا قدراتهم الخاصة بحيث
يدبرون شئون انفسهم بانفسهم ويسهمون فى حياة بيئتهم العامة
ويستمتعون بالادب والفن وبانتصارات الحضارة بصفة عامة .

٢ - الجمهور المستفيد :

ومعنى هذا ان الجمهور المستفيد - من الذكور والاناث - ستراوح
اعمارهم من الثامنة الى الاربعين وما حوالها - وهى مجموعة تنتظمها مراحل
الطفولة المتأخرة والمراهقة والبلوغ وكل مرحلة من هذه المراحل تختلف
عن سابقتها ولاحققتها اختلافا ملحوظا من حيث مطالب النمو وانماط
السلوك الاجتماعى والمشكلات السيكولوجية والمهنية والاهتمامات التى
تروق لها ، واوقات الفراغ المتاحة لها .

واذا كان البرنامج الناجح دائما هو الذى يسير بخطوة « الشخص
المتوسط » فان مثل هذا الشخص فى هذا الجمهور المستفيد يقع فى فترة
المراهقة . ولذلك فان البرنامج المقترح يحسن ان يتخذ هذه الفترة
اساسا له دون اغفال بطبيعة الحال لخصائص واهتمامات المراحل
الاخرى .

٣ - اعداد المادة :

ان طبيعة هذا البرنامج وطبيعة الجمهور غير المحدود المستفيد منه
تجعله يختلف عن البرامج التعليمية الاخرى المنفذة فى برامج محو الامية او
مدارس الشعب . وبالرغم من انه يمكن الاستفادة من كل الكتب والمواد

الصالحة المستخدمة في برامج محو الامية الا انها لن تكون هي الاساس الذى يقوم عليه مثل هذا البرنامج .

ويبدو لنا - مبدئيا - ان افضل طريقة لتقديم المجموعة المتساندة المتكاملة من المعلومات والمهارات والمعارف التى تتناسب الجمهور المستفيد هي « طريقة الوحدات » التى تدور حول موضوع واحد وتتشعب منه المعلومات والمهارات والمعارف ، مع العناية فى كل درس بالكتابة والقراءة والحساب بحيث لا تبدو انها مقصودة لذاتها وانما تبدو عرضية وضرورية لاستكمال العمل .

٤ - تخطيط الدرس التليفزيونى :

يحتاج الدرس التليفزيونى - بالاضافة الى بطاقات الوحدة الثقافية الى :

١ - مدرس يقوم بالتدريس فى التليفزيون مستغلا كل التسهيلات الفنية والامكانيات الهائلة التى تتوفر للتليفزيون .

٢ - مراكز مشاهدة - وهى فصول دراسية عادية تزود بجهاز استقبال تليفزيونى ذى شاشة تكفى المشاهدين « وهم فى المتوسط ٣٠ دارسا ودارسة » .

٣ - مدرسين بعدد هذه الفصول ، ويشترط فى مثل هؤلاء ان يكونوا ممن سبقت لهم تجربة طيبة فى ميدان محو الامية - او من خريجى مركز تنمية المجتمع فى العالم العربى بسرس الليان .

ويجرى الدرس على النحو التالى :

١ - يسجل المدرس الغياب والحضور بالطريقة العادية .

٢ - يوزع على كل دارس البطاقة المطبوعة الخاصة بالدرس وسوف تشتمل البطاقة على مادة الدرس مع وسائل الايضاح والرسوم المناسبة ، كما تشتمل فى اسفلها « او فى ظهرها » على مساحة مخصصة للتمرينات .

٣ - يستمر العرض التليفزيونى لمدة ٢٠ دقيقة فى المتوسط وفى اثناء العرض يوجه المدرس المصاحب نظر الدارسين الى بعض النقط الهامة اثناء العرض او التفكير فى الاسئلة التى سوف يوجهها الى الدارسين بعد الانتهاء .

٤ - بعد انتهاء العرض ينقسم الدارسون الى مجموعات (فى حدود ٣٠

دارسا ودارسة) هذا اذا كان الدارسون يشاهدون الدرس
التليفزيونى فى احدى القاعات .

٥ - يستغل المدرس المدة الباقية من الدرس فى :

- تدريب اكبر عدد ممكن من الدارسين على النطق والكتابة (على السبورة
او اللواح الارדوآزىة أو الكراسات الخارجىة) .

- بعد الاطمئنان الكافى الى النتائج يطلب اليهم ان يقوموا بكتابة التمرينات
فى المكان المخصص لها من البطاقة .

- قد تتطلب طبيعة بعض الدروس ان يناقشهم فيما استفادوه وان
يزودهم ببعض المعلومات الاضافىة (وهذا سوف يحدث فى الدروس
المتقدمة نوعا ما) .

- يقوم كل مدرس أو مدرسة بتصحيح البطاقات الخاصة بمجموعته
قبل اذاعة الدرس التالى .

- يسجل كل مدرس أو مدرسة ما يعن له من الملاحظات التى يراها مفيدة
فى ضبط البرنامج طبقا للمستويات والاحتياجات المحيية والعامة .

وسوف يكون هناك متابعون للبرنامج من ربات البيوت وغيرهن ممن
لا تساعدنهم اوقاتهن ولا مسئولياتهن على الانخراط فى سلك الدارسين
المنتظمين فى هذه الفصول . ومثل هؤلاء يحسن بهم - او بهن - ان
يستعينوا بالكبار المثقفين فى أسرهم ليقوموا لهم بدور المدرس المصاحب .

٥ - عدد مرات اذاعة البرنامج :

من الوجهة التربوىة يحسن الا تتباعد الدروس بحيث ينسى الدارسون
(وهم فى العادة من الكبار المشتغلين بأعمالهم) والا تتقارب بحيث يشعرون
بالارهاق من كثرة الجلوس والرؤىة واتمام الواجبات .

ولذلك يستحسن ان تكون ثلاث مرات فى الاسبوع بين يوم واخر :
كان تكون ايام السبت والاثنين والاربعاء ومعنى ذلك أن مجموع الارسال
التليفزيونى فى الاسبوع لن يزيد على ٦٠ دقيقة فى المتوسط .

٦ - فترة التجربة :

لابد لهذا البرنامج ان يمر بفترة تجربة يقتصر فيها الارسال على القناة
رقم ٩ لمدينة القاهرة .

١ - بعد من ١٠ - ١٥ مركزا للمشاهدة والدراسة فى احياء مختلفة من
القاهرة والجيزة .

- ٢ - تشن حملة اعلامية بغية تسجيل من ٣٠٠ - ٥٠٠ من الذين لم يسبق لهم الانتظام فى أى فصل دراسى فى فصول مكافحة الامية أو مدارس الشعب أو غيرها .
- ٣ - يتم اختيار ١٠ - ١٥ مدرسا حسبما سبق بيانه ليصاحبوا الدارسين فى مراكز المشاهدة .
- ٤ - يتم تدريس وحدة ثقافية واحدة على حلقات حسبما سبق بيانه (وقد تتم فى ثلاثة شهور) .
- ٥ - تقوم لجنة فنية بتقويم نجاح البرنامج بالوسائل العلمية المناسبة .

وتعتبر فترة التجربة ناجحة اذا هى حققت الآتى :

- ١ - اذا جعلت الدارسين يحصلون فعلا على قدر مناسب من مهارة القراءة والكتابة والحساب .
- ٢ - اذا خرجوا بحصيلة ثقافية طيبة .
- ٣ - اذا انعدمت نسبة التخلف عن حضور الحلقات .
- ٤ - اذا حققت اذاعتها مرة اخرى نفس النتائج السابقة .

٧- اللجنة الفنية :

فى المرحلة التجريبية الاولى لهذا المشروع لابد من تعاون هيئسة التليفزيون مراقبة البرامج التعليمية - مع محافظة القاهرة وادارة التربية الاساسية بوزارة التربية والتعليم والمركز الدولى لتنمية المجتمع العربى بـرسر الـيان .

فمراقبة البرامج التعليمية بالتليفزيون ستقدم التسهيلات الفنية المتعلقة باخراج الدروس واذاعتها وتسجيلها .

ومحافظة القاهرة ستقدم المعونة بشأن اعداد « مراكز المشاهدة » المطلوبة لفترة التجربة وتجهيزها باجهزة الاستقبال التليفزيونى .

وادارة التربية الاساسية ستقدم المعونة الفنية فى اعداد مادة الدروس وترشيح المدرسين اللازمين لمراكز المشاهدة ، والتأكد من حسن نظام سير الدروس بمراكز المشاهدة .

والمركز الدولى لتنمية المجتمع العربى يقدم المعونة الفنية فى اعداد مادة الدروس وخاصة من زاوية المعلومات والمهارات . وربما امكنه الاسهام فى ترشيح بعض الخريجين كمدرسين فى مراكز المشاهدة .

٨ - اللجنة العليا :

فاذا نجح البرنامج في مرحلته التجريبية ، وارىد اذاعته على الجمهورية .
ليمكن الاستفادة منه على اوسع نطاق حسن ان تؤلف لجنة عليا تضم
ممثلين عن المحافظات والتقانات وممثلى الهيئات المستفيدة من البرنامج .

٩ - تمويل المشروع :

ينقسم تمويل المشروع الى قسمين :

- ١ - تمويل البرنامج المركزى فى التليفزيون طبقا للحالات المماثلة كمسا .
يتضمن تمويل الفصل الدراسى وتزويده بالمعدات .
- ٢ - تمويل « مراكز المشاهدة » فى سائر مناطق الجمهورية وهذا مما
يجب ان تقوم به مجالس المحافظات وغيرها من هيئات الادارة المحلية .
المسئولة (بما فى ذلك مكافآت المدرسين المصاحبين للدارسين) .

١٠ - تقويم المشروع :

تعرضنا فى نقطة سابقة الى تقويم البرنامج فى مرحلته التجريبية بفيه .
احكام بنائه ولكن ليس هذا تقويما لنتائج البرنامج . والواقع ان المدرسين
المعديدين الذين سيتعاونون فى تنفيذ هذا البرنامج القومى فى مناطقهم
سيكونون فى موقف تربوى يمكنهم من ان يقوموا بعملية التقويم كلما طلب .
انهم المشرفون على الدروس التليفزيونية ذلك عن طريق :

- (ا) الاجابة على الاستفتاءات والاستبيانات .
- (ب) ارسال خطابات خاصة تتضمن ملاحظاتهم الموضوعية .
- (ج) اجراء اختبارات تحريرية وشفهية لمجموعاتهم كلما طلب اليهم
ذلك .
- (د) ولا شك ان تقويم البرنامج الكلى الدال على نجاحه وتحقيقه
لهدف منه يجب ان يتم فى نهاية المدة التى تقررها اللجنة الفنية على
صورة اختبار يتضمن النقاط التالية (بعضها او كلها) .

- (ا) القراءة الجهرية السليفة المنطلقة للجريدة اليومية والمجلات
والكتب المبسطة .
- (ب) القراءة الصامتة لقطعة او قطع مختارة وكتابة تلخيص لافكارها
الرئيسية .
- (ج) كتابة رسالة اخوانية ورسالة تجارية او طلب توظيف وما الى
ذلك .

- (د) ملء البيانات الشخصية في استمارات البطاقة العائلية او غيرها مما تتطلبه الحياة الاجتماعية او السياسية .
- (هـ) الاستماع الى قصة او خطبة ومحاولة اعادة سردها .
- (و) مشاهدة فيلم سينمائى قصير وعرضه وتحليله ونقده .
- (ز) القاء خطبة بسيطة عن موضوع معين .
- (ح) وضع ميزانية شهرية للمنزل فى حدود الدخل .
- (ط) مراجعة فواتير المشتريات والنور والمياه وخلافه .
- (ي) محاولة مساعدة الابناء فى دروسهم وواجباتهم المنزلية .
- (ك) مدى قدرته على القيام بدور المدرس للمساعدة على محو امية غيره من ابناء القرية او الحى .

ويعتبر ناجحاً كل من نجح فى أداء كل هذه المهارات . فاذا بلغت نسبة النجاح فى صفوف الدارسين فى المحافظات ٧٠ ٪ أمكن ان يعتبر البرنامج ناجحاً وانه حقق هدفه بصورة مرضية .

ويمكن تزويد الناجحين بما يثبت نجاحهم . كما يمكن للذين لم يبلغوا مستوى النجاح ان يتابعوا الدورة التالية من البرنامج .

ويجمل بالسلطات المسئولة فى المحافظات ان ترصد بعض الجوائز المالية والادبية (التى قد تأخذ صور منح او زيارات او امفئات من بعض الرسوم) .

- (ا) للمتفوقين فى هذا البرنامج .
- (ب) للمدرسين المجدين والمؤمنين برسالة البرنامج .
- (ج) لكل من أعد مركزاً اضافياً للمشاهدة (فى الدوار أو النادى أو المنزل) .

* * *

آراء بشأن التعليم في الجمهورية العربية المتحدة في ضوء دراسة ميدانية للتخطيط ونظم التعليم بالاتحاد السوفيتي

الدكتور إبراهيم عصمت مطاوع
مدير التخطيط - وزارة التعليم العالي

مقدمة

شرفني المجلس الأعلى للعلوم بالاشتراك مع وزارة التربية والتعليم المركزية وذلك في شهر مايو سنة ١٩٦١ بترشحي واختياري. عضوا في بعثة الافراد العلميين فئة (ج) للسفر للاتحاد السوفيتي وكانت مهمتي الاطلاع والدراسة والبحث في نظم التربية والتعليم وعمليات التخطيط القريب والبعيد المدى للتعليم في اتحاد الجمهوريات الاشتراكية السوفيتية

وقد مكثت في هذه البلاد اكثر من ١٣ شهرا في المدة ما بين ١٣/١٠/١٩٦١ حتى ١٧/١١/١٩٦٢ ، وقد تجولت في انحاء مختلفة من البلاد وسافرت ما يقرب من ستة آلاف كيلو متر واطلعت اطلاعا ميدانيا على المدارس والمعاهد والكليات والاكاديميات ونشاط المنظمات التعليمية والثقافية وقصور الرواد الصغار والشباب وبيوت وقصور الثقافة ، كما أمكنني العمل في المجلس الاقتصادي للدولة ومجلس تخطيط الدولة التابعين لمجلس وزراء الاتحاد السوفيتي واطلعت على عمليات التخطيط للمستقبل وفيما يلي بيان بالجهات التي قمت بزيارتها والعمل فيها :-

- (ا) اكاديميات العلوم التربوية .
- (ب) معاهد اعداد المعلمين ، ونظريات وتاريخ التربية ، وعلم النفس ، والمدارس التجريبية الملحقه بهذه المعاهد .
- (ج) معاهد التعليم العام والفنى والمدارس الملحقه بها .
- (د) معاهد ما قبل التعليم العام (حضانه ورياض اطفال) والمدارس بها .
- (هـ) معاهد واقسام ومؤسسات ومصانع التجهيزات والابنية التعليمية والادارات المدرسية واجهزة المعامل المدرسية والوسائل التعليمية والكتب المدرسية .
- و ا وزارات التعليم العالي والتربية والتعليم والثقافة مركزية أو اقليمية .

- (ز) بيوت وقصور الثقافة للصغار والشباب والكبار .
(ح) ما يقرب من ٢٠٠ مدرسة ومعهد وكلية ومصنع ومزرعة ومؤسسة .
(ط) المجلس الاقتصادى للدولة ومجلس تخطيط الدولة .

وقد كانت خطة العمل الموضوعية تقضى بان أمضى الأشهر الثلاثة الاولى من مهمنى العلمية فى تعلم اللغة الروسية ولكننى فضلت استغلال كل الوقت فى الملاحظة والدراسة والبحث الميدانى والعمل بعد ان امكن الاتفاق مع عميد معهد اللغات الاجنبية بموسكو (كلية المترجمين) على امدادى بمترجمين متطوعين كل الوقت طوال اقامتى فى الاتحاد السوفيتى للترجمة من اللغة الانجليزية الى اللغة الروسية والعكس ، وقد تمكنت فى خلال اقامتى ودون ضياع الأشهر الثلاثة الاولى من مهمنى ان أعرف القدر الضرورى من اللغة الروسية .

ولا بد لى من القول باننى لم اجد صعوبة تذكر فى الحصول على المعلومات التى ارجب فيها طوال زيارتى ودراساتى وعملتى بالجهات التى مكثت بها ، وقد حضرت عدة مؤتمرات تعليمية وقابلت ما يزيد على ٥٠٠ شخص من المسئولين كما قمت بزيارات ميدانية متعددة وقام المسئولون بتقديم كل التسهيلات الممكنة ، الا اننى قد تلمست فى بعض الزيارات بعض المبالغة والتحمس والدعاية فى عرض الامور مما اضطررنى الى السؤال عن الامور موضع الشك عدة مرات لاناس مختلفين ومقارنة ما يقال لى بما لاحظته فعلا ، وقد رأيت انه من الافضل الاختلاط بالشعب السوفيتى نفسه بمختلف فئاته بجانب اتصالاتى الرسمية وقد كان ذلك من العوامل الهامة التى عاونت فى اقدارى على التعرف على الحقائق كاملة .

وقد رأيت أن أقصر هذا التقرير على تقديم آراء ومقترحات اصلاحية او علاجية Prescriptive عملية محددة يمكن ان تصلح اساسا للدراسة والافادة منها فى جمهوريتنا العربية المتحدة بناء على ما لمسته وشاهدته فى جمهوريات الاتحاد السوفيتى اما الدراسة الوصفية Descriptive والدراسة التحليلية Analertical بتفاصيلها الدقيقة فمكانها تقرير ضخم او ربما ان سمح الوقت بمشيئة الله فمكانها كتاب مستقل يمكن الاطمئنان اليه من الوجهة العلمية الموضوعية ويصف جميع مشاهداتى كاملة ويسد الفراغ للقراء والمربين بالجمهورية العربية المتحدة خاصة والدول العربية عامة فى هذا الميدان ، ومن التوفيق اننى سجلت يوما بيوم كل ما شاهدته وتركت جانبا كل ما صدر من مطبوعات عن الجهات السوفيتية حتى اصل الى كل الحقائق بنفسى .

ويشمل هذا التقرير مقترحات محددة تتعلق بما يأتى :

أولاً : التخطيط التربوى والتعليمى .

ثانياً : الأبنية التعليمية .

ثالثاً : دور الحضانه ومدارس رياض الاطفال .

رابعاً : مدارس التعليم العام .

خامساً : مدارس التعليم الفنى .

سادساً : كلية التربية ، وكليات ودور المعلمين والمعلمات ، والأقسام والإدارات والمراكز والمجالس المهتمة بالبحوث التربوية والنفسية وطرق التدريس .

سابعاً : الكليات والمعاهد العليا الفنية .

ثامناً : التربية الاساسية ومحو الامية .

تاسعاً : التبادل الثقافى وبيوت وقصور الثقافة .
وعلى الله قصد السبيل .

أولاً : التخطيط التربوى والتعليمى

يسير مجتمع اتحاد الجمهوريات الاشتراكية السوفيتية فى جميع قطاعات الدولة من انتاج او خدمات على اساس من التوجيه الشامل بقصد سد الاحتياجات الاقتصادية والثقافية لشعوب الاتحاد السوفيتى ويتبلور توجيه المجتمع الشامل فى خطط موضوعة تسمى خطط السنوات السبع ، ومن الواضح انه فى اغلب الاحيان يتم تنفيذ خطة السنوات السبع الموضوعة قبل موعدها المحدد وذلك بفضل التعبئة العامة لجميع القوى المادية والبشرية وتعبئة الشعور الوطنى والايمان الاشتراكى ولائبات تفوق النظام الاشتراكى على النظام الرأسمالى وضرورة اللحاق والتفوق على ارقى الدول الرأسمالية ، وقد نجح الاتحاد السوفيتى فى الوصول الى تقدم مذهل ومنجزات مرموقة فيما لا يزيد على ٤٥ عاماً فى مختلف النواحي التكنولوجية والصناعات الثقيلة وغزو الفضاء ، الا ان هذا التقدم كان ولا يزال على حساب تضحية اجيال كاملة فى سبيل المستقبل المنشود وقد دفعت ولا تزال تدفع شعوب الاتحاد السوفيتى من جهودها المضنية ومن سعادتها ورفاهيتها الشخصية ومن حريات الفردية ومن حرمانها من بعض السلع الاستهلاكية الهامة ، دفعت ولا تزال تدفع الكثير للوصول الى الاهداف الموضوعة .

ويستند التقدم السريع فى الاتحاد السوفيتى على دعائم متينة من نظم التربية والتعليم والثقافة التى تشمل شبكة واسعة من المدارس

والمعاهد والكليات والمدارس المسائية ومدارس تحسين المؤهلات والمنظمات التعليمية والثقافية ، وكان ولا يزال الفرض من التربية والتعليم والثقافة في الاتحاد السوفييتي اقامة قاعدة الاشتراكية المادية وتربية الانسان الجديد .

وتوجد أجهزة متعددة على الصعيد المركزي والاقليمي والمحلى تقوم بعمليات التخطيط ويشترك في عمليات التخطيط التربوى والتعليمى للحاضر والمستقبل القريب والبعيد المجلس الاقتصادى للدولة (مركزى) ومجلس تخطيط الدولة (مركزى واقليمى) ، ومجلس الوزراء (مركزى واقليمى) ، واكاديميات العلوم التربوية والمعاهد والكليات والجامعات المعنية كما توجد عدة ادارات واقسام للتخطيط والتمويل فى كل وزارة مركزية واقليمية ، كما يسند عمليات التخطيط التربوى والتعليمى جهاز دقيق يقدم تباعا الاحصاءات العلمية الموثوق بها .

ومن خلال ملاحظائى ومناقشاتى للمسئولين فى معظم منظمات التخطيط التربوى والتعليمى المركزية والاقليمية اقترح ما يأتى :

بدء التخطيط التعليمى من القاعدة :

● ضرورة الاعتراف بمبدأ هام وهو انه يحسن ان تبدأ عمليات التخطيط عامة والتخطيط التعليمى خاصة ، سواء ما كان منها يشمل الخطة الحاضرة أو ما يشمل التخطيط القريب المدى أو / البعيد المدى - يحسن ان تبدأ من القاعدة ولا تقتصر فقط على تخطيط يصدر من القمة حتى يكون التخطيط واقعيا ميدانيا .

التخطيط فى اطار الاحتياجات الاقتصادية والاجتماعية المحددة :

● الحاجة ماسة الى تقدير معدل الزيادة فى الدخل وفى عدد السكان والتركيب السكانى وفى الانتاجية وفى العمالة حتى يتمشى النظام التعليمى مع الاسس المادية والبشرية القائمة ويستلزم ذلك أيضا دراسة القوى العاملة اللازمة لمختلف قطاعات الجمهورية العربية المتحدة فى السنوات العشرين القادمة .

● نحن فى مسيس الحاجة الى وضع هيكل وظائفى للدولة او مايسمى احيانا بالسلم الوظيفى الذى يشمل مثلا فئات المديرين وفئات الفنيين وفئات الملاحظين وفئات العمال المهرة وفئات العمال غير المهرة ، بحيث تتضمن كل فئة مجموعة من الوظائف تعمل بمختلف قطاعات الانتاج أو

الخدمات ، وبحيث يشترط في كل فئة مستوى تعليمي موحد أو متكافئ مع المرونة في مواجهة التغيرات المنتظرة في النمط الوظيفي .

● ضرورة تحديد الاعداد المطلوبة من الطلاب والخريجين في مختلف مراحل التعليم وانواعه في الحاضر والمدي القريب والبعيد وما يلزم لمواجهة النمو الحتمي أو التوسع أو الحذف والاضافة في الخدمات التعليمية .

الحاجة الى تحديد تكلفة كل وحدة تعليمية :

تحديد التكلفة اللازمة لكل وحدة من وحدات الخدمات التعليمية في مختلف مراحل التعليم وانواعه على اساس تقديرات علمية .

● ويلزم بحث السليم التعليمي بمختلف مراحل وانواعه على اسس من تقريب الفوارق والمساواة والديمقراطية والمجانية الشاملة للخدمات التعليمية .

● يلزم في تخطيطنا للعملية التربوية والتعليمية في مختلف مراحل التعليم وانواعه :

(ا) مقابلة مشكلات واحتياجات وتطلعات مجتمعنا اى ربط التعليم بعجلة الانتاج القومى وخطط المستقبل « مشروعات السنوات الخمس او العشر » .

(ب) مقابلة مشكلات واحتياجات واهتمامات وميول وانشطة وقدرات التلاميذ والطلاب اى الاهتمام بالانسان الفرد والعمل المستقل .

(ج) مقابلة مطالب التراث الثقافى والحضارى والقدر المناسب من المواطنة الصالحة المستمد من تاريخنا وتقاليدنا .

ضرورة التوعية الشعبية :

● من الضرورى تعبئة مصادر القوى في مجتمعنا وتوعية الشعب بالنسبة للقوى الاجتماعية التى تؤثر بفعالية في مجتمعنا ومنها قوة الاشتراكية والديمقراطية والتعاونيات والوحدة والقيم الروحية والوطنية وتاريخ انتصاراتنا قديما وحديثا وقيمة الانسان الفرد ، وان قوة المجتمع في قوة افراده . الخ - كل هذه القوى كفيلة - لو احسن استغلالها - بدفع مجتمعنا الى آفاق وتطلعات افضل .

الصلة الوثيقة بين التخطيط والتنفيذ والمتابعة :

● يحسن ان يكون المخطط التعليمي Educational Planner

على صلة دائمة بالمنفذ التعليمي Educational Executioner ، وان لا يفصل المنفذ انه مقوم ومتابع Evaluator لما يقوم بعمله في الميدان ، وان لا يفقد المخطط صلته بالميدان وان يحذر المنفذ الذي يتابع العملية التعليمية التقارير الدورية عن العمل ولهذا ينصح بوجود تخطيط مركزي وتقويم مركزي الى جانب التخطيط المحلي والتنفيذ المحلي والتقويم المحلي .

الحاجة الى اخصائين في التخطيط :

● يحسن ايفاد بعثات عملية في التمرين على عمليات التخطيط عامة والتخطيط التعليمي القريب والبعيد المدى خاصة الى الاتحاد السوفيتي .

ثانياً - الابنية التعليمية

توجد بالاتحاد السوفيتي حركة سريعة وشاملة لكل جمهوريات الاتحاد تتناول اقامة المباني عامة والمباني الثقافية والتعليمية والمدرسية خاصة ، وتقوم مصانع اعمال البناء بعمل المباني الجاهزة ، ويتم تركيب اجزاء المباني في المواقع المخصصة لها ، وقد نجح الاتحاد السوفيتي في اسكان ربع سكانه أي ما يزيد على ٥٠ خمسين مليوناً في منازل جديدة في خلال الخمسة عشرة عاماً الاخيرة ، كما نجح الاتحاد السوفيتي في اقامة ما يزيد على ١٥٠ ألفاً من المدارس والمعاهد الجديدة ، وتسير حركة المباني عامة والمباني التعليمية خاصة بسرعة لا تصدق وذلك بفضل تركيز الجهد والاقتصاد في الوقت والمال الناتج عن تجهيز المباني بالمصانع اولا وقد كان من بواعث دهشتي أن أمر على مكان معين فأجده أرضاً فضاء فإذا مررت بنفس المكان بعد ثلاثة أشهر أجده بناءً شامخاً ، ومن خلال مناقشاتي وزيراتي لمواقع الابنية التعليمية ومعهد ابحاث البناء واقسام الابنية المدرسية ومصانع البناء يمكن التوصية بما يأتي حلاً لمشكلة الابنية التعليمية عندنا :

● يؤخذ في الاعتبار عند انشاء الابنية التعليمية والمدرسية والثقافية اختلاف بيئات الجمهورية ومدى وفرة الخامات المحلية والحالة الاقتصادية لكل محافظة والحركة السكانية واختلاف الكثافة السكانية والتنبؤات الاحصائية الخاصة باعداد التلاميذ والطلبة المنتظر قبولهم او تخرجهم والتوسعات في المستقبل .

● ضرورة الاخذ بمبدأ استخدام المباني الجاهزة التي توفر الجهد

والوقت والمال والقوى البشرية اذ ان مختلف أجزاء المباني المدرسية تعمل في مصانع البناء ، وتكون عملية البناء في الموقع قاصرة على تجميع وتركيب تلك الاجزاء الجاهزة المصنوعة سابقا وتصنع اجزاء المباني من الخرسانة المسلحة وبهذه الطريقة تتم أضخم الابنية في خلال اربعة شهور فقط ، وليس من الضروري ان يكون تركيب « الخطة » عندنا مماثل لما هو بالاتحاد السوفيتي وانما يتم التجريب على الخامات المحلية والوصول الى « التوليفة » الملائمة ، وقد أخذت المملكة المتحدة بهذا النظام نقلا عن الاتحاد السوفيتي لمواجهة أزمة المساكن .

● تكوين مؤسسة مستقلة للابنية المدرسية والتعليمية والثقافية فقط وتعتمد في تنفيذ مشروعاتها على شركات القطاع العام أو الخاص وتكون مهمتها تخطيط وتنفيذ ومتابعة مشروعات الابنية التعليمية ويكون بمجلس ادارة المؤسسة ممثلين من الوزارات ذات العلاقة بجانب وزارات التربية والتعليم العالي والثقافة والارشاد القومي وهي وزارات الصحة والتخطيط والاسكان والادارة المحلية ، وتعمل المؤسسة بالتعاون مع المحافظات والمناطق التعليمية ويقوم مهندسو المؤسسة بمتابعة اتمام الابنية المطلوب انجازها في المواعيد المحددة عن طريق الزيارات والتفتيش الميداني وتقوم المؤسسة بعمل خطة محددة للعمل طبقا لبرنامج زمني على مدى السنوات العشرين القادمة .

● انشاء مصنع أو أكثر من مصانع الابنية الجاهزة في كل محافظة وقد أبدى المسئولون في الجهات التي قمت بزيارتها في الاتحاد السوفيتي استعدادا طيبا للتعاون في مثل هذا المشروع اذا تم الاتفاق عليه بصورة رسمية .

● تصدر مؤسسة الابنية التعليمية المقترحة « كنالوجات » تشمل مختلف انماط الابنية المدرسية والتعليمية والثقافية طبقا لمختلف البيئات ولقابلة مختلف مراحل التعليم وانواعه وتكون متنوعة حتى يسهل الاختيار من بينها بما يتناسب كل بيئة وكل مرحلة تعليمية وكل نوع من انواع التعليم .

● انشاء معهد للابنية التعليمية يلحق بمؤسسة الابنية التعليمية المقترحة ، وتكون مهمته اجراء البحوث الخاصة بتخطيط المباني المدرسية والتعليمية والثقافية ، والتجريب على مختلف خامات البناء ، وتشجيع استخدام خامات البيئة المحلية ، وعمل الدراسات المقارنة للتكلفة الاقتصادية للابنية ودراسة امكانيات تخفيض التكلفة ، وضمان توافر الشروط الصحية والتربوية في الابنية التعليمية ، كما تكون مهمة المعهد أيضا تدريب فئة من المخططين والمنفذين والمتابعين للابنية التعليمية

وبستفاد من نتائج معهد أبحاث البناء كنقطة بداية في هذا المعهد الجديد المقترح .

ثالثاً - دور الحضانة ومدارس رياض الأطفال

توجد حركة نمو ملحوظة لدور الحضانة ومدارس رياض الأطفال في جمهوريات السوفييتي وقد قمت بزيارات عديدة لتلك الدور والمدارس ولاحظت أن حركة انتشار هذه الدور والمدارس تتمشى جنباً إلى جنب مع التطور الصناعي السريع الذي تأخذ به الدولة ، ويعتبر هذا النوع من التعليم اختيارياً وبمصرفات تتدرج في قيمتها وفقاً لدخل عائلة الطفل ، ونحن في الجمهورية العربية المتحدة الآن في غمار نهضة صناعية شاملة مما يقتضي التفكير في فتح ونشر دور الحضانة ومدارس رياض الأطفال لا كأمكن لابناء الطبقة المرفهة فحسب وإنما لابناء الطبقات الكادحة العاملة وكضرورة اجتماعية يقتضيها تطورنا الاجتماعي إذ أن هذه الدور والمدارس تعفى العائلات العاملة من تحمل العبء الكامل في تربية الأطفال كما تتيح الفرصة للآباء والأمهات من الطبقة العاملة لقضاء وقت الفراغ في تثقيف أنفسهم وتمتاز هذه الدور وتلك المدارس أيضاً بأنها تتيح الفرصة لممارسة العلاقات الاجتماعية الصالحة مبكراً بين الأطفال ، وهذا يوحى باقتراح ما يأتي :

● ضرورة التفكير في إرسال بعثات علمية عملية للتخصص في مرحلة الحضانة ورياض الأطفال والاطلاع على أحدث التطورات العلمية في هذا الميدان في الاتحاد السوفييتي .

● اعتبار مرحلتى الحضانة ورياض الأطفال مرحلة واحدة تقبل الأطفال ما بين سن سنة إلى ست سنوات « تقبل بيوت الحضانة الأطفال من سنة ستة أشهر حتى سن ثلاث سنوات ، وتقبل مدارس رياض الأطفال الأطفال من سن ثلاث سنوات حتى سن سبع سنوات لان التلميذ الذي يلتحق بالصف الأول الابتدائي في الاتحاد السوفييتي يكون سنه سبع سنوات » وقد أخذ بمبدأ ضم الحضانة إلى رياض الأطفال في الاتحاد السوفييتي وجعل التعليم في مبنى واحد يقسم فيه الأطفال إلى مجموعات حسب اختلاف أعمارهم وذلك لاعتبارات تعليمية واقتصادية .

● فتح دور للحضانة ومدارس لرياض الأطفال تلحق بالمصانع والشركات والمزارع وتستوعب أبناء الموظفين والعمال الذين يعملون في هذه المصانع والشركات والمزارع ، مع إلزامها قانوناً بفتح هذه الدور والمدارس ، وتكون مهمة وزارة التربية والتعليم قاصرة على إمداد المصانع والشركات والمزارع باللائات والتجهيزات والبرامج والمعلمات اللازمة لهذه الدور والمدارس .

● جعل هيئات التدريس في بيوت الحضانة ومدارس رياض الاطفال قاصرة على العنصر النسائي للاهمية السيكولوجية التي يعلقها الاطفال في هذه السن على رعاية الام حتى تكون المعلمة بديلا صالحا للام وحتى يكون الجو التربوي في بيوت الحضانة ومدارس رياض الاطفال مماثلا للجو المنزلي .

● اعداد المعلمات للتدريس في بيوت الحضانة ورياض الاطفال من بين التلميذات الحاصلات على الشهادة الاعدادية العامة أو الاعدادية الفنية مع اعدادهن مدة اربع سنوات على الاقل في مدرسة لاعداد معلمات خصصت لهذه المرحلة .

● ضرورة النظر في تطبيق تجربة تدريس لغة اجنبية للاطفال في سن الرابعة او الخامسة » نجحت هذه التجربة في مدارس رياض الاطفال بالاتحاد السوفيتي » .

رابعا - مدارس التعليم العام

تعتبر مدارس التعليم العام (ابتدائي واعدادي وثانوي) بالاتحاد السوفيتي وهي التي تغطي سن التلاميذ والتلميذات من ٧ سنوات الي ١٨ سنة من الصف الاول الى الصف الحادي عشر ليست بالمدارس الاكاديمية بالمعنى المفهوم وانما تجمع هذه المدارس بين الدراسة العامة النظرية اللازمة للمواطنة والدراسة المهنية الفنية .

وفي هذه المدارس يتعلم التلاميذ اساسيات الثقافة وقدر معقولا من المواطنة ويعد ايضا لمهنة يمكن بشيء من التدريب في اثناء سنوات الدراسة بالمدرسة وبعد التخرج - أي اثناء العمل - ان يتقن المهنة الملائمة ، وتعد هذه الدراسة في نفس الوقت التلاميذ والتلميذات للالتحاق بالجامعة والمعاهد العليا ، ويعتبر خريجو المدارس الفنية البحتة على قدم المساواة وتكافؤ في الفرصة عند التقدم للالتحاق بالجامعة والمعاهد العليا مع خريجي المدرسة الثانوية العامة هذه ، وقد وجد علماء التربية بالاتحاد السوفيتي ان الضرورة تقضي بتطوير مدارس التعليم العام وذلك نظرا لان الغالبية الساحقة من الخريجين تنزل ميدان الحياة بعد ١١ سنة من الدراسة (منها ٨ سنوات اجبارية) وبهذا يلزم اعداد خريج المدرسة الثانوية الكاملة العامة لمواجهة الحياة والعمل بمهنة ما ليساهم بصورة جدية في زيادة الانتاج القومي في الزراعة والصناعة ونحن نواجه نفس هذه المشكلة اذ ان ابواب الجامعات والمعاهد العليا لايمكن حاضرا أو مستقبلا ان تستوعب الا نسبة من خريجي المدارس الثانوية العامة بينما تنزل الغالبية الساحقة من الخريجين الى ميدان الحياة العملية ولهذا لابد وان تعد المدرسة الثانوية العامة للحياة والاستمرار في الدراسة في

الجامعات والمعاهد العليا بعد التخرج مباشرة أو بعد قضاء فترة في مهنة ما ،
وتسمح قوانين التعليم في الاتحاد السوفيتي بأن يعمل خريجو المدرسة
الثانوية العامة في ميدان الحياة بضع سنوات فإذا شاء بعد ذلك ان يلتحق
بالجامعات والمعاهد العليا في دراسة نظامية فيمكنه ذلك وأحيانا قد يفضل
على غيره نتيجة لزيادة نضجه ودرجة صقله بتقدم سنة وبالخبرات التي
تسلك بها أثناء عمله والفيصل الوحيد في القبول هو الاختبارات التي
تجرى للقبول في الجامعات والمعاهد العليا .

ويصوب خريجو المدرسة الثانوية العامة غير الكاملة التي تشمل ٨
سنوات اجبارية من الدراسة (من الصف الاول الى الصف الثامن اى من
سن ٧ سنوات الى سن ١٥ سنة) في اربع انواع من التعليم وهي :

- أ - المدرسة الثانوية العامة الكاملة ومدتها (٣ سنوات)
- ب - المدرسة الثانوية الفنية ومدتها (٤ سنوات)
- ج - المدرسة المهنية القصيرة المدى ومدتها (من سنة الى ٣ سنوات)
- د - المدرسة المسائية ومدتها (٣ سنوات لمن يعملون ويريدون استكمال
دراساتهم في نفس الوقت للحصول على قدر معادل لما يحصل عليه تلاميذ
المدرسة الثانوية العامة الكاملة) .

وترتبط الدراسة في المدارس الثانوية العامة الكاملة بالاتحاد السوفيتي
ارتباطا وثيقا بالحياة والانتاج كما يتدرب التلاميذ تدريباً عملياً جدياً في
المزارع والورش والمصانع والمعامل داخل المدرسة وخارجها طبقاً لبرنامج
مرسوم ويعطى الطلبة درجات على أعمالهم وهم يتمرنون طوال السنوات
الثلاث الأخيرة من المدرسة الثانوية العامة الكاملة يومين كل اسبوع
ويشرف أساتذة من المدرسة ومندوبون عن المصانع والمزارع على عمل التلاميذ
والتلميذات من المدارس الثانوية العامة الكاملة طول فترة تمرينهم .

وتنحو المدرسة الثانوية العامة بالاتحاد السوفيتي الناحية العلمية
والفنون التطبيقية والتكنيكية وآخر مبتكرات التقدم العلمي والصناعي اذ
أنها ممثلة تمثيلاً نظرياً وعملياً في مختلف المواد الدراسية كما تقابل المدرسة
احتياجات خطة السنوات السبع في الصناعة والزراعة .

وتشجع النوادي والحلقات ولجان النشاط المدرسي داخل المدرسة
وخارجها .

ونخلص من ذلك بالمقترحات الآتية :

وحدة التعليم العام والفنى

✳ ضرورة النظر فى وظيفة ونظم وبرامج وخطط التعليم الثانوى العام على نحو يكفل تطوير هذا النوع من التعليم الى تعليم نظرى وعملى واعداد شبه مهنى فى وقت واحد . وهذا يتمشى مع احدث المبادئ التربوية السليمة التى تنادى بالتعليم عن طريق العمل حتى يمكن لخريج المدرسة الثانوية العامة ان يواجه الحياة والعمل مسلحا بالخبرات والمهارات اللازمة وهذا يقتضى بالضرورة اعتبار المدرسة الثانوية العامة فى غالب الامر مرحلة منتهية فى ذاتها بجانب اعداد قلة تواصل التعليم العالى .

مدة الالتزام

✳ ضرورة التفكير فى مد مدة التعليم الإلزامى وقدرها فى الجمهورية العربية المتحدة ست سنوات وهى التى تغطى سن التسلاميذ ما بين ست سنوات الى اثنى عشرة سنة - الى اكثر من ذلك بحيث تصل فترة الالتزام الى تسع سنوات تدريجيا اى ان يصبح التعليم اجباريا لجميع التسلاميذ والتلميذات حتى نهاية المرحلة الاعدادية ، ويمكن الوصول الى هذا الهدف فيما بين سنة ١٩٧٠ وسنة ١٩٨٠ - وجدير بالذكر ان التعليم اجبارى فى الاتحاد السوفيتى لمدة السنوات الثمانية الاولى ، وسيتمد فيصبح اجباريا لىغطى مدة الاحدى عشرة سنة الاولى (اى حتى نهاية المرحلة الثانوية العامة الكاملة) فى موعد غايته عام ١٩٧٥ .

التدريب الميدانى فى المصانع والمزارع والمؤسسات لتلاميذ التعليم العام

✳ النظر فى تدريب تلاميذ الصف الثالث من المدارس الاعدادية العامة والصفوف الثلاثة من المدارس الثانوية العامة تدريبا اجباريا فى المصانع والمزارع والمؤسسات والمنظمات والشركات والبنوك والمستشفيات والمعامل ودور الصحافة على أن يخصص لذلك يوم واحد من كل اسبوع أو شهر كامل من العام الدراسى ويسبق ذلك الاتفاق على هذا البرنامج مع الجهات المعنية ووضع البرامج التفصيلية لهذا التدريب حتى لا يصبح ضياعا للوقت ويلزم أيضا احاطة هذا التدريب العملى بضمانات النجاح من حيث مراقبة وتقييم أعمال التلاميذ والتلميذات فى هذا العمل الميدانى بواسطة مندوبين من المدارس والهيئات التى يجرى التدريب الاسبوعى فيها وضم درجة هذا التدريب الى ما يحصلون عليه فى المواد الدراسية الاخرى ، وبذلك يمكن ربط الدراسة بالحياة وعجلة الانتاج القومى وهذا يتمشى مع احدث المبادئ التربوية السليمة التى تنادى بالتعليم للحياة .

الخدمة الاجتماعية من جانب تلاميذ وتلميذات المدارس الثانوية

* ضرورة قيام تلاميذ وتلميذات المدارس الثانوية العامة باعمال اجتماعية نافعة كالخدمة الاجتماعية ومساعدة العجزة والارامل والمحالين على المعاش وجمع المواد المهمة كالاوراق ، والاخشاب والصفائح المعدنية وزراعة حدائق المدارس وتنظيف معامل وورش المدارس ورش وتنظيف الشوارع المحيطة بالمدرسة . . الخ

الاندية العلمية للطلاب

* تكوين اندية او حلقات او لجان مركزية واقليمية في المدارس لتخدم السنوات النهائية في المرحلة الابتدائية وطوال سنوات المرحلتين الاعدادية والثانوية العامة تسمى اندية صفار الطبيعيين Young Naturalists وذلك لتكوين نشء مشرب بحب البيولوجيا من نبات وحيوان ويقضى تلاميذ وتلميذات هذه الاندية وقت نشاطهم في دراسة ورعاية النبات والحيوان مما قد يؤهلهم في مستقبل حياتهم ان يكونوا علماء احياء بارزين ويكون القبول لهذه الاندية ممن يميلون الى دراسة الاحياء وممن لديهم القدرة على متابعة هذا العلم والتفوق فيه .

* تكوين اندية مركزية واقليمية وفي المدارس مماثلة للاندية السابقة ذكرها في التوصية السابقة وذلك في الميدان التكنيكي ويسمى اعضاء هذه النوادي صفار الفنيين Young Technicians وذلك لغرس عادات التعامل مع الالات والادوات الميكانيكية والكهربائية والالكترونية منذ الصغر في التلاميذ .

ويمكن اتباع نفس المبدأ في نوادي الكيمياء والفيزياء .

جماعات الرحالة والسياح

* تكوين جماعات مركزية واقليمية وفي المدارس تسمى جماعات الرحالة والسياح الصفار Young Tourists لتكوين نشء مشرب بحب الاسفار والرحلات والحياة الخلوية ويقوم الرحالة الصفار بدراسة بيئات الجمهورية العربية المتحدة مما يحببهم في وطنهم ويزورون اماكن المزارع الحربية القديمة وانتصارات البلاد التاريخية ويقوم اعضاء هذه الجماعات بمقابلة عظماء البلاد وابطالها كما يزورون المتاحف والمعارض وقيمون المعسكرات ويجمعون العينات ويكون شعار هذه الاندية (اعرف بلادك) .

احياء الحركة الكشفية :

● احياء الحركة الكشفية في مدارسنا او اى حركة مماثلة لها بحيث يختار اعضاء هذه الحركة من التلاميذ والتلميذات الذين يمتازون علمًا

وخلقاً ويكون لهذه الحركة شعاراتها وأغانيتها وأوجه نشاطها وتكون هذه الحركة معملاً لتفريخ القادة في المستقبل وتسمى مثل هذه الحركة في الاتحاد السوفييتي جماعة الرواد أو الطلائع الصفار Young Pioneers وهي تماثل الحركة الكشفية عندنا إلا أنها في الاتحاد السوفييتي تستخدم لأغراض سياسية بجانب أغراضها التعليمية والترفيهية .

زيادة الاهتمام بالعلوم الطبيعية والرياضية في مدارسنا

● الاهتمام في مدارسنا الإعدادية العامة والثانوية العامة بعلوم الفيزياء والكيمياء والاحياء العملية لان هذا القرن هو قرن التقدم العلمي والتكنولوجي وسيادة العلوم الطبيعية والفنون التطبيقية ، وجعل هذه العلوم في مستوى أحدث الاتجاهات السائدة وذلك بادخال موضوعات الذرة واستخدامها في الزراعة والصناعة والطب وموضوعات الصواريخ والاقمار الصناعية والعصر الآلي والافتوماتي والكهربائي ودراسة اللدائن والمطاط والجرارات والرسم الهندسي والهندسة الميكانيكية والميكنة الزراعية . . الخ . بادخال هذه الموضوعات في البرامج الدراسية بالمدرسة الثانوية العامة .

تجارب في تنظيم المدرسة الثانوية على أساس التخصص العلمي

✽ يمكن البدء في اجراء تجربة على مستوى المدرسة الثانوية العامة الحالية بحيث تكون داخل المدرسة الثانوية الواحدة ٤ أنواع من الدراسة وهي :

(أ) يظلب على الاولى تدريس مادة الفيزياء وما يتعلق بها من اجهزه الصوت والضوء والمغناطيسية والكهرباء مع وجود ورش للتدريس وفك وتركيب الراديو والتلفراف والجرس الكهربائي والتليفون والتليفزيون .

(ب) يظلب على الثانية تدريس مادة الكيمياء العضوية وغير العضوية واستخدام الكيمياء في الزراعة والصناعة والطب وعمل الاجهزة الكيماوية واصلاحها واجراء التحليل الكيماوي وخدمة معامل الكيمياء .

(ج) يظلب على الثالثة دراسة مادة الاحياء من نبات وحيوان وخدمته الحقائق والحقول واستخدام المبيدات الحشرية .

(د) يظلب على الرابعة الدراسات الانسانية من اتقان اللغة القومية وبعض

اللغات الأجنبية واعمال المكتبات ودراسة اوسع للتاريخ والجغرافيا
والتربية الوطنية .

والقصد من هذه التجربة التى يجرى تطبيقها فعلا فى الاتحاد السوفيتى
والتي تبشر بنجاح هو ربط المدرسة بعجلة الانتاج القومى واخراج فنيين
مهرة فى سن مبكرة ، أى بعد انتهائهم من المرحلة الثانوية العامة الكاملة .

الاهتمام بدراسة اعلام العرب فى العلوم :

● ضرورة الاهتمام بدراسة تاريخ حياة علماء الفيزياء والكيمياء
والاحياء العرب والاجانب وكذلك الفنانين والشعراء والادباء والفلاسفة
البارزين وتحليل اعمالهم ودراستهم من خلال انتاجهم وخصائص هذا
الانتاج بحيث تكون الدراسة فى وضعها الطبيعى فى مختلف المواد الدراسية
بالمدرسة الثانوية العامة .

اتجاهات فى تدريس المواد الاجتماعية :

● تدريس مادة التاريخ بمدارس التعليم العام بالاستعانة بالوثائق
التاريخية والمعاهدات والرسائل وزيارة المتاحف والمعارض ودراسة
التاريخ من خلال ثورات الشعوب مع ربط مادة التاريخ بالاداب والعلوم
المعاصرة والاهتمام بدراسة الحوادث الجارية والتعليق عليها .

● تدريس مادة الجغرافيا بحيث تشمل الجغرافيا الطبيعية والاقتصادية
والاهتمام بتدريسها عن طريق الخرائط والكرات الارضية والسماوية ومن
صور البراكين والغابات والانهار ودراسة تأثير المناخ على الانهار وقطاعات
هذه الانهار والاهتمام بالارصاد الجوية وعلم الفلك وتكوين المجموعات
الصخرية وجمع طوابع البريد ذات الطابع الجغرافى ودراسة حركة
الصادرات والواردات والحركة السكانية .

● الاهتمام فى تدريس التربية الوطنية والمجتمع العربى بدراسة
الدستور والميثاق والروابط العربية وفلسفة المجتمع الاشتراكى
الديمقراطى التعاونى والاتحاد الاشتراكى العربى والتضامن الاسيوى
الافريقى ومنظمات هيئة الامم المتحدة ومشروعات السنوات الخمس
والعشر للدولة ، والاستعمار السياسى والاقتصادى والمذهبى .

يفضل اتباع طريقة المعامل Laboratory Method فى تدريس مواد
التاريخ والجغرافيا والاداب واللغات الاجنبية بالمدارس الاعدادية العامة
اسوة بالمواد العلمية الاخرى كالطبيعة والكيمياء والاحياء « ثبت نجاح
طريقة المعامل هذه بالاتحاد السوفيتى » .

وضع دستور اخلاقي للتلاميذ

● الاتفاق على بعض المعايير الاخلاقية والدستور الاخلاقي الذي يجب ان يتبعه التلاميذ والتلميذات وتعلق بنود هذا الدستور في مكان ظاهر في كل مدرسة وفي كل فصل .

ورش الدراسات العملية في المدارس :

● تزويد المدارس الاعدادية العامة والثانوية العامة بورش للدراسات العملية من نجارة وحدادة وحياسة ورسم هندسي وراديو وتليفزيون .. الخ ..

رعاية المتفوقين :

● ملاحظة الطلبة المتفوقين في دراساتهم بالمدارس الاعدادية العامة والثانوية العامة وتتبع تحصيلهم في مستقبل دراستهم بالجامعات او المعاهد العليا والتعرف على الصلة بين تفوقهم في الدراسة ونجاحهم في مستقبل حياتهم وتحليل العوامل التي تؤدي الى التفوق الدراسي ونشر النتائج الخاصة بدراسات ظاهرة التفوق الدراسي .

مدد مدة اليوم المدرسي :

● دراسة موضوع مدد فترة اليوم المدرسي بحيث يبقى التلاميذ والتلميذات في المدارس الاعدادية والثانوية حتى الرابعة بعد الظهر .

المكتبات المدرسية :

● بحث موضوع فتح المكتبات المدرسية لفترة اطول اي حتى المساء لمقابلة احتياجات الاطلاع الخارجي لمن يرغب في ذلك من الطلبة .

المناهج :

● تاني عملية تغيير وتطوير المناهج المدرسية في الاتحاد السوفيتي بناء على اقتراحات او شكاوى او صدور قوانين جديدة او تمشيا مع التطور العلمي والتكنولوجي ثم عمل بطريقة جماعية الخطط والمناهج والكتب الجديدة وتجرب على نطاق ضيق في بعض المدارس وتناقش النتائج ثم تعمم ويتبع ذلك النظر في طرق التدريس وترك الازواضع الجديدة مدة كافية ، وهذا يوحى بالتوصيات الآتية :

● يحسن الا ينظر في تغيير المناهج والخطط الدراسية على اختلاف مستوياتها وكذلك الكتب المدرسية لمدة لا تقل عن ٣ : ٥ سنوات باي حال

من الاحوال ضمانا لاستقرار الاوضاع التعليمية وعدم حدوث هزات أو بلبلة تعليمية .

● تجربة المناهج الجديدة لمدة سنة على الاقل قبل تعميمها وتتم التجربة في مدارس مختارة وممثلة لجميع البيئات ومن ثم يتم تعديل المناهج قبل وضعها في صورتها النهائية . نتيجة للتجريب .

● ضرورة تمثيل المدرسين والمدرسين الاوائل والنظار والمفتشين في الميدان في وضع أو تغيير أو تطوير المناهج الدراسية بالاشتراك مع المسؤولين عن التخطيط والتنفيذ والمتابعة وبالتعاون مع الاختصاصيين في العلوم التربوية والنفسية وطرق التدريس .

● ضرورة اعتبار التفتيش عملية توجيه وتقويم ويجري التفتيش على جميع المواد الدراسية وعلى مختلف المستويات وعلى المدارس ويصح الاستعانة بالمدرسين الاوائل والنظار في عملية التفتيش .

الكتاب المدرسي :

● يعلن عن الكتاب المدرسي المطلوب تأليفه في مختلف المواد الدراسية ويشجع عدة مؤلفين على ان تكون المسابقة مفتوحة للجميع وتترك مسدا كافية للمؤلفين لتقديم مؤلفاتهم وتصل هذه المدة من ستة أشهر الى سنة كاملة على الاكثر ، وتوجد بعض كتب تعتبر المسابقة فيها مقفولة أى قاصرة على بضع افراد ، كما توجد بعض مواد ذات ندرة في التخصص وفي هذه الحالة يكلف مؤلف معين بتأليف الكتاب اللازم .

● تجرى عملية الاعلان عن الكتب المدرسية وتسليمها من المؤلفين ومراجعتها وتعديلها وطبعها ونشرها على أساس برنامج زمنى محدد ، ويراجع الكتاب المؤلف والمقدم للمسابقة اكثر من لجنة ضمانا لصحة الحكم على صلاحية الكتاب وقد يصل عدد من يقرأ الكتاب الواحد الى عشرة أشخاص من أعضاء لجان الفحص بالاتحاد السوفيتي « ويطبع الكتاب ويكون معدا للتوزيع من أجل التجريب خلال ستة أشهر أو سنة كاملة على الاكثر من وقت تسلم الكتاب من المؤلف أو المؤلفين ، وتجري مراجعة الكتب المؤلفة بصورة سرية للغاية .

● تجسربة الكتاب المدرسي الجديد على بعض مدارس ممثلة Representative sample لمدة عام على الاقل قبل طبعه وتعميمه على جميع المدارس .

● ضرورة التوجيه في قبول الكتب المدرسية المؤلفة والمقدمة للمسابقات

بحيث يكون القبول قاصرا في اغلب الاحيان على المدرسين المؤلفين في الميدان وذوى الخبرة في تدريس المناهج الموضوعة وذلك بحكم وجودهم في ميدان التدريس .

● تصرف الجوائز الخاصة بتأليف الكتب المدرسية على أساس محتويات الكتاب بجانب عدد الصفحات والرسوم التوضيحية كما يجب النظر في مبدأ صرف المكافأة للمؤلف الاول اى الذى يحوز كتابه الاولوية والمؤلف الثانى اى الذى يكون في المرتبة الثانية .

● اعداد دور للنشر والطبع في كل محافظة وذلك منعا لمركزية التأليف والطبع والنشر وهذا يؤدي الى أن تقوم كل محافظة بطبع ونشر الكتب المدرسية الخاصة بها وذلك توفيراً للوقت والجهد والمال ومنعا للضغط في العمل على الادارة المركزية المختصة بالاعلان والنشر والطبع والتوزيع .

الوسائل التعليمية :

● دراسة موضوع تحويل ادارة الوسائل التعليمية الى معهد للتوجيه والتدريب على انتاج واستخدام وتقويم الوسائل التعليمية واجهزتها ، بحيث لا تكون مهمة المعهد في صورته الجديدة قاصرة فقط على انتاج عينات من الوسائل التعليمية ونشرها في المناطق والمدارس والمعاهد ، وانما يقوم بعمل برامج توجيهية وتدريبية ومعارض متنقلة ودائمة ، ويدعو النظار والمدرسين الاوائل والمدرسين والعمال الفنيين للتدريب المستمر على مختلف الوسائل التعليمية واجهزتها ، ويستدعى ذلك تدعيم معهد الوسائل التعليمية في صورته الجديدة باخصائيين بعض الوقت ، والمهمة التدريبية الجديدة للمعهد تجعله يعمل باستمرار طوال العام الدراسى وى المساء ايضا وتكفل توافر نقل الخبرات والمهارات المتعلقة بحركة انتاج واستخدام وتقويم الوسائل التعليمية وتشغيل اجهزتها على اوسع نطاق ممكن لتصل الى المستوى المحلى .

● ضرورة للتفكير في انشاء مصنع لانتاج الوسائل التعليمية على نطاق واسع بحيث يمكن انتاج الخرائط والنماذج والعينات والشرائح والصور بكميات تكفى المدارس والمعاهد وتكون مهمة ادارة الوسائل التعليمية في صورتها الجديدة قاصرة على انتاج عينات من الوسائل التعليمية ثبت نجاحها تعليميا ثم ترسل للمصنع لانتاجها على نطاق كبير .

● تجربة الوسيلة التعليمية الجديدة قبل تعميمها وقبل تسليمها لمصنع انتاج الوسائل التعليمية وتتم عملية التجريب في عدة مدارس ممثلة

وتقويم الوسيلة التعليمية الجديدة المقترحة من حيث قيمة استخدامها تعليميا وثبات نجاحها .

● ضرورة تحليل المناهج المدرسية لمختلف المراحل التعليمية وتحديد الوسائل التعليمية المستمدة من هذه المناهج ثم الاتفاق على الصورة التي يتم بها اخراج الوسيلة التعليمية المناسبة أى اختيار الوسيلة التعليمية الملائمة والتي تعالج كل نقطة من نقاط المناهج المدرسية .

● انشاء وحدة كاملة لانتاج الافلام الثابتة Film Strips بالجملة وذلك باعتبارها من الوسائل التعليمية الرخيصة وتتولى هذه الوحدة تصميم وانتاج وتقويم وتوزيع الافلام الثابتة وتعتبر الافلام الثابتة اكثر الوسائل التعليمية شيوعا في الاتحاد السوفيتى اذ يتكلف الفيلم الثابت الواحد عشرة قروش (ابيض واسود) ، خمسة عشر قرشا (الملون) وتنتج وحدة انتاج الافلام الثابتة بموسكو ما يقرب من عشرة ملايين فيلم ثابت فى السنة . وقد ابدى المسئولون السوفييت استعدادا طيبا لبناء مثل هذه الوحدة - بالجمهورية العربية المتحدة فيما لو تم الاتفاق بصورة رسمية .

● تجربة استخدام سبورات من الخشب المضغوط او الورق المضغوط او الاسمنت او البلاستيك او المطاط او اللينوليم .

● تعميم استخدام اللوحات الوبرية Flannel Board ولاسيما فى المرحلة الابتدائية ومدارس رياض الاطفال .

● استخدام لوحات خشبية فى الفصول للعرض وبها ثقب توضع فيها دعائم وبذلك يمكن تعليق الادوات والاجهزة والوسائل المطلوب عرضها على التلاميذ بصورة ظاهرة وبطريقة سهلة على الجميع رؤيتها .

● تعميم استخدام حوامل او مساند Stands لحفظ الخرائط الجغرافية والمصورات عليها يدلا من تركها فى مخازن المدارس والمعاهد وليسهل بذلك سرعة تداولها وعرضها اثناء الدرس وارجاعها الى مكانها الاصلى ، مع عمل تبويب محكم لمحتويات كل حامل او مسند بحيث يمكن للمدرس بسهولة رؤية عنوان محتويات الخريطة او المصور والملصق على الحامل او المسند وبالتالي استخراج الخريطة او المصور على وجه السرعة

التجهيزات والادوات والمعامل المدرسية

● دراسة نظام الادراج والقمطرات المدرسية التى تتبع فى الاتحاد السوفيتى لاقتباس ما يصلح منها وهى تشمل :

- ١ - قـمـطـرات خـشـبـيـة لـلـمـدارـس الـابـتـدائـيـة تـعـدـل فـي حـالـتـي القـرـاءـة والـكـتـابـة وـهـي مـزـدوـجـة أـى لـجـلـوس شـخـصـيـن .
- ٢ - قـمـطـرات خـشـبـيـة مـعـدنيـة تـعـدـل فـي حـالـتـي القـرـاءـة والـكـتـابـة لـلـمـدارـس الـابـتـدائـيـة والـاعـداديـة وـهـي مـزـدوـجـة .
- ٣ - قـمـطـرات خـشـبـيـة لـلـمـدارـس الـاعـداديـة تـعـدـل فـيـها زـاويـة السـطـح الـمـسـتـعـمـل لـلـقـرـاءـة أو الـكـتـابـة وـهـي مـزـدوـجـة .
- ٤ - قـمـطـرات لـلـهـنـدسـة والرـسـم الـهـنـدسـي وـهـي فـردية .
- ٥ - قـمـطـرات لـمـادـة الفـيزيـاء وـهـي مـزـدوـجـة .
- ٦ - قـمـطـرات لـمـادـة الكـيميـاء .

● يراعى فى تصميم القمطرات والادراج الجديدة من الان فصاعدا مرونة الجلوس بحيث يرتفع وينخفض المقعد طبقا للسن والنمو الجسمى للتلميذ ، وبحيث تتغير الزوايا والمستويات للقمطر حسب الرغبة وعند العمل او عند القراءة او الكتابة ، مع مراعاة مبدا تنوع القمطرات حسب البيئات المختلفة ومدى وفرة خامات البيئة المحلية .

● يفضل استخدام الكراسى والادراج المنفصلة فى الصفوف العليا فى المدارس الاعدادية و صفوف المدارس الثانوية .

● انشاء معهد للتجهيزات والادوات المدرسية وادوات المعامل تعد فيه مختلف الاشكال والرسوم الهندسية الخاصة بتصميم وانتاج التجهيزات والادوات المدرسية وادوات المعامل ويصدر المعهد الكتيبات اللازمة والدليل الخاص بالمعامل والورش والاجهزة والادوات اللازمة لكل مادة دراسية ولكل نوع من المدارس ولكل معمل ولكل ورشة . . (فيزياء - كيمياء - تدبير منزلى - نجارة - حدادة - لاسلكى - احياء . . الخ) ويعطى هذا المعهد للمصانع المواصفات اللازمة والاعداد اللازم انتاجها سنويا لتوزع على المدارس والمعاهد . ومن الضرورى هنا وقبل ختام الحديث عن نظام التعليم العام فى الاتحاد السوفيتى ان نذكر انه فى المدرسة الثانوية العامة غير الكاملة وهى المدرسة الاجبارية لجميع التلاميذ والتلميذات (المدرسة ذات الثمانى السنوات ، من سن ٧ سنوات الى ١٥ سنة) يتوزع وقت الدراسة حسب النسب الآتية :

(ا) يخصص للدراسات الانسانية من لغة قومية واجنبية وآداب وتاريخ ودستور الاتحاد السوفيتى والرسم والموسيقى والفناء ٤٣ ٪ من الخطة .

(ب) يخصص لدراسات العلوم الطبيعة والرياضة من فيزياء وكيمياء

وأحياء وجغرافيا طبيعية ورسم هندسى ورياضيات ٣٥ ٪ من
الخطة الدراسية .

(ج) يخصص للتدريب العملى والاعمال الاجتماعية النافعة ١٦ ٪ من
الوقت .

(د) يخصص للتربية الرياضية ٦ ٪ من الوقت .

اما فى السنوات الثلاث التى تعقب المدرسة الثانوية العامة غير الكاملة
أى فى المدرسة الثانوية العامة الكاملة فتتوزع الخطة المدرسية حسب
النسب الآتية :

(١) يخصص للدراسات الانسانية من لغة قومية وأجنبية وآداب وتاريخ
ودستور الاتحاد السوفيتى وجغرافيا اقتصادية ٣٠ ٪ من
الوقت .

(ب) يخصص للدراسات الطبيعية والرياضية من فيزياء وكيمياء وأحياء
وفلك ورياضيات ورسم هندسى ٣٢ ٪ من الخطة .

(ج) يخصص للتدريب المهنى النظرى والعملى ٣٣ ٪ من الوقت .

(د) يخصص للتربية الرياضية ٥ ٪ من الوقت .

وخلال هذه السنوات الثلاث بالمدرسة الثانوية العامة الكاملة تخصص
ساعتان من كل أسبوع لدراسات وعلوم يختارها التلاميذ والتلاميذ بأنفسهم

* * *

JOURNAL OF EDUCATION

ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES
OF THE INSTITUTES AND FACULTIES OF EDUCATION,
CAIRO

Quarterly: November-January-March-May

Editor

M. SAID KADRY

Editorial Board

M. K. Harby

M. N. Rāfat

R. Moāwad

M. K. Barakat

M. El-Bassuony

M. A. El-Ghamam

Secretary

M. El-Hacī Afifi

Executive Director

M. A. El-Naggar

Materials for publication
and all other correspondence
to be addressed to the
Executive Director :
13, Liberation Square, Cairo
Tel. : 70686

Annual Subscription :
P.T. 84 for Members
P.T. 60 for the Journal
P.T. 40 for Students
P.T. 75 for Abroad

JOURNAL OF EDUCATION

3rd Issue

MARCH 1963

Year XV

CONTENTS

- Mohammed Fouad Galal
The educator and Social Pioneer
- Rural Education
M. F. Galal
- Educational Administration in the U.A.R.
M. T. El-Nimr
- Vocational Education in General Schools — M. K. Harby
Soud Gad-Alla
- Between Egypt and Africa
A. Ibrahim Abdou
- Fundamental Education Through T.V.
A. M. Al-Azawi
- Thoughts about Education in the U.A.R.
I. I. Mellyi

ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES
OF THE INSTITUTES AND FACULTIES OF EDUCATION
CAIRO, U.A.R.

صحيفة التربية

السنة الخامسة عشره مايو ١٩٦٢ العدد الرابع

في هذا العدد

التعليم العام في مجتمعنا التكنولوجي ... للاستاذ محمد خيرى حربي
الطريق الى فلسفتنا التربوية ... للدكتور محمد احمد الفنام
المغزى التربوي لفلسفة العقل والذات
والمجتمع ... للدكتور صادق سمعان
اطالة مدة التعليم الابتدائي ... للاستاذ نجيب يوسف بدوي
بين القراءة الجهرية والصامتة ... للدكتور صلاح الدين محمد مجاور
التربية الاقتصادية من طريق الفن ... للدكتور محمود بسيوني
ضعاف العقول ، تحديدهم وتعليمهم في
مجتمعنا الاشتراكي ... للدكتور يوسف الشيخ
المتابعة ، اجهزتها ووسائلها ومعالانها للاستاذ محمد سعد الدين الموجي
انجاهات جديدة في التربية اعداد الدكتور مصطفى كامل بدران
انجاهات التربية والتعليم في البلاد
الاخري ...
من النشاط التربوي والتعليمي في بلادنا ...

تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية بالقاهرة

صحيفة التربية

تصدر أربع مرات سنوياً (نوفمبر - يناير - مارس - مايو)

رئيس التحرير

الأستاذ محمد سعيد قري

هيئة التحرير

الأستاذ محمد خيرى حوى	الدكتور محمد خليفة بركات
الدكتور محمد نسيم زالت	الدكتور محمود البسيونى
الأستاذ رياض معسوفى	الدكتور محمد احمد الفنام

سكرتير التحرير

مدير الصحيفة

الدكتور محمد الهادى عفيفى

الأستاذ محمود احمد النجار

المقالات والبحوث والمكاتبات :

الاشتراك السنوى :

ترسل الى مدير ادارة صحيفة التربية
بمقر الرابطة :

١٢ ميدان التحرير بالقاهرة

(تليفون ٧٠٦٨٦)

٦٠ قرشا للصحيفة فقط
٨٤ قرشا لمضوبة الرابطة والصحيفة
٤٠ قرشا لطلبة كليات ومعاهد التربية
٧٥ قرشا خارج الجمهورية

صحيفة التربية

السنة الخامسة عشرة مايو ١٩٦٣ العدد الرابع

في هذا العدد

التعليم العام في مجتمعنا التكنولوجي ... للاستاذ محمد خيرى حري
الطريق الى فلسفتنا التربوية ... للدكتور محمد احمد الغنام
الفزى التربوى لفلسفة العقل والذات
والمجتمع ... للدكتور صادق سمعان
اطالة مدة التعليم الابتدائى ... للاستاذ نجيب يوسف بدوى
بين القراءة الجهرية والصامتة ... للدكتور صلاح الدين محمد مجاور
التربية الاقتصادية عن طريق الفن ... للدكتور محمود بسيونى
ضعاف العقول ، تحديدهم وتعليمهم في
مجتمعنا الاشتراكي ... للدكتور يوسف الشيخ
المتابعة ، اجهزتها ووسائلها ومجالاتها للاستاذ محمد سعد الدين الموجي
اتجاهات جديدة في التربية اعداد الدكتور مصطفى كامل بدران
اتجاهات التربية والتعليم في البلاد
الآخري ...
من النشاط التربوى والتعليمى في بلادنا ...

تصدرها رابطة خريجي معاهد وكليات التربية بالقاهرة

التعليم العام في مجتمعنا التكنولوجي

للأستاذ محمد خيرى حري

مدير عام تخطيط الاعدادى والثانوى

التقدم التكنولوجي في مجتمعنا الحاضر

من المسم به أن التربية في أى عصر واى مجتمع مرتبطة ارتباطا وثيقا بعوامل اجتماعية واقتصادية تؤثر فيها ، وتوجهها ، وتجعل عملية التغير في فلسفتها وأهدافها عملية مستمرة تتمشى مع ما يطرأ على المجتمع من تغير ، ومع ما يظهر من نتائج التقدم العلمى المطرد ، ومع احتمالات التطور المنتظر

ويرى علماء التربية في الوقت الحاضر أنه ليس هناك اى تجربة من التجارب الانسانية التى تمر بها البشرية لها من الاثر على التربية والتعليم في الوقت الحاضر مثل ما للتقدم التكنولوجي . فبفضل هذا التقدم اصبحنا نعيش في مجتمع سريع التغير لدرجة أننا نحس بالعجز عن ملاحقة التطور السريع المستمر في العلوم والفنون والصناعة الذى يجتاح العالم بل وفي العلوم الاجتماعية والسياسية . وأصبح من الواجب على القائمين بأمور التربية والتعليم وضع هذه الحقيقة نصب أعينهم

فالتطور التكنولوجي الذى طرأ على مجتمعنا الثوري كان نتيجة لهذه الثورة وهو أيضا يؤثر في حياتنا الثورية والاجتماعية . وقد استجابت له نهضتنا الاجتماعية والسياسية فمررنا في خلال السنوات العشر الماضية بخبرات عديدة فهذه هيئة التحرير ثم كان الاتحاد القومى واخيرا ظهر الاتحاد الاشتراكي العربى

وصناعتنا بعد أن كانت قاصرة على ما يطلق عليه رجال الصناعة اسم الصناعات الخفيفة أصبحت اليوم صناعات ثقيلة ، تفلقت في كل أنحاء البلاد حتى في الجهات الصحراوية بحيث يصعب أن نقول أى جهات بلادنا لم تعد صناعية وتركنا وسائلنا الزراعية الاولى الى وسائل ميكانيكية وطورنا نظمنا التعاونية العربية الاصلية الى نظم تعاونية حديثة تتلاءم ومجتمعنا التكنولوجي الحديث

وكان للتطور التكنولوجي أثره حتى في الزراعة فاستخدم في أعمال التوسع الافقى والرأسي في هذه الناحية . ففي الوقت الذى استخدم فيه

التطبيق العلمى فى استصلاح الاراضى وزيادة الرقعة الزراعية استخدم
أيضا فى التغلب على الآفات وزيادة غلة الاراضى .

وحتى اقتصادنا الخارجى قد تأثر بعصرنا التكنولوجى فوارداتنا لم تعد
من النوع الكمالى وانما أصبحنا نستورد المصانع التى تتيح لنا نهضة
صناعية واكتفاء ذاتيا فى ناحية احتياجاتنا الصناعية .

وكان لابد أن يرتفع شأن العمل والعمال والانتاج باعتبارها وسائل
الطور الصحيح فى المجتمع التكنولوجى وهذا ما أكدته الميثاق

نحن اذن نعيش فى مجتمع تكنولوجى سريع التطور ولا بد أن نطور
نظمنا التعليمية لكى تستجيب لهذا التطور فى كل النواحي . ومنذ زمن
ليس بعيد وجهت المربية Margaret Mead « مرجريت ميد »
نقدا لاذعا الى برامج التعليم ونظمه فى صورة استفهام انكرى فقالت :

« اليس من الجائز أن تكون هذه البرامج التعليمية التى تخطط وتوضع
لتعليم نخبة من أطفالنا وشبابنا غير صالحة ولا ملائمة لاعدادهم لعالم
عناصر الحياة الاساسية . فيه مازالت مجهولة ولكنها سوف تكون معروفة
عما قريب » .

ومعنى ذلك فى صورة صريحة أن برامج التعليم القائمة غير صالحة
لأنها قائمة على عناصر مجهولة الآن . ولكن سرعة التطور سوف تجعلها
معروفة بعد قليل . وهذه فعلا هى الحقيقة الواقعة . فنحن نعيش فى
عصر التغير المستمر : عصر يقضى الناس حياتهم فى عالم لم يولدوا فيه ،
ولن يموتوا فيه ، عصر لعله يمر بالانسانية لأول مرة فلا يستطيع الآباء أن
يحددوا من سرعة تطوره ولا المعلمون أن يخبروا أولادهم فى شىء من التأكيد
بما سوف يكون عليه مجتمعهم فى المستقبل فى شىء من الدقة أو بمعنى آخر
عصر يصعب فيه القيام بالوظيفة الاساسية للابوة والمدرسة وهى معاونة
الجيل الناشئ على ان يواجه المستقبل فى ثقة واطمئنان قائمين على المعرفة
الصحيحة وكل الذى ينبغى أن نعد له أبناءنا وتلاميذنا أن نرودهم بخبرات
تجعلهم قادرين على مواجهة المستقبل المتطور بعقلية وشخصية متطورة

التربية لاعادة تشكيل الحياة

انقضى الزمن الذى كان مجتمعنا فيه مجتمعا تقليديا يرث الابناء
معرفة الآباء ويرثون كذلك طرق الصناعة والتجارة والزراعة ويرثون
حتى الحكم والرياسة . وأصبحنا نعيش فى مجتمع حديث يزخر بقوة
ذابضة وتغيرت نظرتة الى العلم والمعرفة وكيفية تحصيلهما . فبدلا من

تحصيل المعرفة عن طريق الاعتماد على مقاله المؤرخون والرواة انتقلنا الآن الى تحصيل العلم عن طريق الملاحظة والتجربة والتطبيق . وأصبحت المعرفة قوة هائلة لانها تستطيع التحكم في الانسان ، وفي القوى البشرية والطبيعية ، وتقود الى معرفة اكثر وبالتالي الى قوى اعظم

ومنذ ذلك العصر الذي بدأ الانسان فيه تجاربه العلمية والمعرفة تزداد وتتراكم والتغير في المجتمع يطرد ، وأصبحت الاجيال الحديثة اكثر تعودا على التغير ، وأكثر استعدادا من الاجيال السابقة . ولكن هل يستطيع المربون والمعلمون ان يتنبأوا بالتغير ، ويستعدوا له ويخططوا لاعداد ابنائهم لمواجهة ؟

لقد بدأنا فعلا نفكر جديا في التخطيط لاعداد ابنائنا لمواجهة الحياة لا كما هي اليوم بل كما ستكون . وبدأنا نؤمن بأن عملية التربية والتعليم عملية مستمرة متواصلة وهي نشاط حيوي طبيعي لازم للفرد لزوم الهواء الذي يتنفسه ، والغذاء الذي يعيش عليه ، وأصبحت التربية تخدم أغراضا وأهدافا اشترك في وضعها كل فرد ، بل أصبح لكل فرد الحق في هذا الاشتراك في كل صورة من صورته : عن طريق اللجان والمجالس الاستشارية والندوات وكل وسائل الاعلام . فلم يعد امر التعليم اذن قاصرا على المربين ولا على القائمين بأمور المدارس

واستدعى هذا التغير ان يفهم عامة الناس القيم والأغراض التي ترمى اليها التربية بوضوح وجلاء ، وأن يعرفوا تمام المعرفة أن التربية عمل يتجدد بتطور العصر والجماعة . فاذا وضع هذا استحال في عصرنا الحاضر ان نظل متمسكين بالطرق القديمة في التعليم وبالمناهج التي ورثناها عن عصر الاستعمار حين كنا نعد لهدف معين . واستطيع ان اقول دون ان يتعرض قولي لكثير من الخطأ « ان عدم انتشار التعليم في العهد السابق ، وعدم تسبؤ واضعى سياسته بما سيناله من تغير سريع ، ووضع أهدافه في صورة استاتيكية كان له اكبر الاثر في قيام ثورتنا المباركة من جهة ، اذ ان مجتمعنا كجزء من المجتمع العالمى كان لابد له أن يساير التطور التكنولوجى العالمى وأولوا الامر عندنا لم يكونوا على استعداد لتحمل مسؤولياته أو لترك الامر لابنائهم الحقيقيين في تحمل هذه المسؤوليات فكان لابد من ثورة تغير الأوضاع وتحمل المسؤوليات في صورة ثورية قادرة على دفع المجتمع دفعا قويا سريعا للاحق ركب الحضارة

وقد كان أيضا لاستاتيكية هدف التعليم اثرها في عدم قدرة بعض الشخصيات المثقفة على التكيف مع الأوضاع الجديدة فانعزلوا أو عزلوا

وهذه الاستاتيكية كان لها الفضل في أن بعض الشخصيات ظلت تعمل

بوسائلها الجامدة داخل القوالب التي وضعهم فيها نظام تعليمهم على استقلال كل نظام ظهر منذ بداية الثورة فكانت تتقدم صفوف العاملين ولكنها تعمل بطريقة الاستغلالية التقليدية .

وهكذا اضطر المجتمع الثوري ان يطور نفسه وان يغير نظمه للقضاء على هذا الاسلوب من اساليب الحياة الذي جمده نظامنا التعليمي السابقة فبدانا بهيئة التحرير ثم اضطررنا الى تغييره بالاتحاد القومي ثم بالاتحاد الاشتراكي العربي

التعليم اذن خصوصا في الدول النامية كالدول العربية في حاجة الى تطوير ثوري مستمر لا في المناهج وطرق التدريس وحدها بل وفي الاهداف والقيم . فلا بد ان نخلع عن انفسنا كمربين ومواطنين تلك القيم المنقولة او المستعارة او المفروضة مما ورثناه من عهود الاستعمار والاستغلال ولا يبقى امام واضعي سياسة التعليم الا ان يبنوا من جديد القيم التي تتناسب مع مجتمعهم ، وان يتعهدوا بتنفيذها ، ويجعلوا نصب اعينهم اغراضا يصلون اليها ، وان يختاروا الطرق الصحيحة التي تحقق لهم ذلك

والتربية على هذه الصورة تتجدد باستمرار ولكن المهم ان تكون عملية التربية عملية ابتكارية تكيف الفرد لمواجهة ما قد يجد في المستقبل . وعليها ان تعد الفرد ليكون قادرا على اعادة تشكيل الحياة ، فالعالم ليس جامدا ولا ساكن الحركة ، والمجتمع ليس بحيرة راكدة بحيث يمكننا ان نعلم الفرد في طفولته وشبابه كل ما يلزم ان يعرفه طول حياته . فالتربية الصحيحة هي التي تعطي الفرد اساسا متينا يبنى عليه القدرة على مواجهة المستقبل فهي تعطيه اساسيات المعرفة مع العناية بالتوجيه والارشاد والتربية الجمالية والخلقية وتزويده بطاقة قوية من المهارات والقدرة على العمل بطريقة صحيحة مصحوبة بالرغبة في الاستزادة من المعرفة ومتابعة الاطلاع

مشكلة التعليم في العهد التكنولوجي

زاد عدد الاطفال الذين يتمتعون بتعليم اجباري وسوف يزدادون حتى يتم تحقيق هذا الالتزام لافي المرحلة الابتدائية وحدها بل وفي المراحل التالية حتى يصل التلميذ الى سن العمل . وهي وان كانت اليوم ١٥ سنة فسوف تزداد قريبا الى سن اكبر كلما ارتقت الصناعة والزراعة والتجارة . واصبحت فلسفة العلم الآن ايجاد فرص متكافئة امام جميع المواطنين . وتقدمت العلوم والصناعة والزراعة ونظم التجارة وانتشرت الاختراعات وعمت الالات الحديثة في كل مكان ففي قلب القرى النائية دخلت اوستدخل قريبا المياه الجارية والكهرباء وارتبطت او سوف ترتبط قريبا جدا بالمدن عن طريق وسائل النقل الحديثة . واصبح الرجل الذي كان يحترف مهنته

فيما مضى ويعتبر نفسه مسلحا للمعيشة طول عمره ، غير مؤهل لعصر
التصنيع والتقدم العلمى الذى نعيش فيه والذى يتسم بالتغير السريع
فى وسائل الانتاج والعمل

وأمام كل هذه الحقائق يدخل عامل جديد فى التربية . ذلك أن النظام
التعليمى الذى يفى بأغراض العدد العليل من التلاميذ الذين تكتظ بهم
مدارسنا اليوم وغدا يجب أن يكون محوره البيئة المدرسية ومطالبها
ومستقبلها . وإذا كانت البيئة ومطالبها واضحين أمامنا الآن فان المستقبل
وهو العنصر الهام فى العملية التعليمية لا تكاد نعرف حتى ملامحه .
فقياسا على سرعة التقدم التى نشاهدها فى مجتمعنا الحاضر فانه يجب أن
نسليم بأننا لا تكاد نستبين ملامح مجتمعنا فى الخمسين سنة القادمة التى
تعتبر متوسط عمر هؤلاء التلاميذ . فمما لا شك فيه أن الصناعة
والمخترعات والالات الحديثة وطرق استخدامها سوف ينالها الكثير من
التغير . ولذلك ينبغى أن نعد أبناءنا فى المدارس بالطاقات التى تساعدهم
لا على التكيف لهذا التغير بل على العمل على هذا التغير

وعلى هذا الاساس يبدو التخلف فى تعليمنا عن تحقيق هذا الهدف
سواء فى ذلك مانسميه التعليم الفنى او التعليم العام ، فالتعليم الفنى فى
أحسن صورة من صورته يعد الطلاب لأعمال بعينها دون أن يزودهم بالقدرة
على أحداث التغير فى أعمالهم بحيث يمكن أن يستجيبوا لمطالب العمل فى
المستقبل ويكونوا عنصرا فعالا فى تطويره . وهذا لا يتأتى عن طريق الانعزالية
عن الثقافة بل يأتى عن طريق العناية بالثقافة العامة والمهنية . أما التدريب
العملى على الأعمال الصناعية فمكانه المصنع أو المزرعة أو المتجر . أما وظيفة
المدرسة الفنية فهى معاونة الطالب على التعرف على الصناعة أو الزراعة
أو التجارة وتمريره فى عمليات التطور التى مرت بها بغية توصيله الى
المستوى الذى يعينه على دخول الحياة الصناعية أو الزراعية أو التجارية
فى المجتمع الذى نعيش فيه . ومن هنا كانت أهمية الثقافة العامة
والتكنولوجيا معا فى المدارس الفنية . فحضارة بلادنا وثقافتنا لها من
الأهمية فى مدارس التعليم الفنى ما للتكنولوجيا فى هذه المدارس باعتبارها
عاملا من عوامل اذابة الفوارق بين المواطنين ما دامت أسس ثقافتهم واحدة
وهى فى الوقت نفسه عامل قوى فى رفع شأن العمال فى نظر أنفسهم ونظر
مواطنيهم وهى الوسيلة الفعالة لتمكين الفرد من أن يكيف ويتكيف للتطور
السريع الذى يواجهه

وليست المدارس التى تطلق عليها اسم مدارس التعليم العام أحسن
حظا فى تحقيق رسالتها من مدارس التعليم الفنى مادامت تعطى المعلومات
فى صورة تميل بها نحو الناحية النظرية وتعتمد على الحفظ وقراءة الكتب

أكثر من اعتمادها على الملاحظة والتجربة الفعلية ومعرفة الطريقة التي وصلنا بها إلى حقائق العلم

تخطيط التعليم عندنا اذن في حاجة الى جانب معرفة الاحتياجات الفعلية للمجتمع الى فهم لفلسفة المجتمع المتطورة وتخطيط له لسد حاجاته المتطورة بصورة ديناميكية

ومن هنا جاءت أهمية وضع البرامج في صورة مرنة في التعليم العام والمهني مع العناية بوجود قدر مشترك بينهما سواء في الناحية الثقافية أو المهنية .

وتتطلب هذه المرونة ألا نرسم مشروعاتنا ونظمنا في صورة دقيقة قد نزن أنها خير ماوصلت اليه الانسانية من علم ومعرفة وخبرة . فالرسم الدقيق المقيد للنظم فضلا عن أنه يجمدها ويمنعها من التطور في مجتمعنا السريع المتطور ، فهو لايناسب كل حالة مهما دققنا وادخلنا ذلك في اعتبارنا . فالتعليم ينبغي أن يتلبس على كل حالة والحياة رغم تشابهها والناس رغم تشابههم فهم غير متماثلين . ومن هنا جاءت أهمية الاكتفاء بالخطوط العريضة وترك التفاصيل للسلطات المحلية بل وبعضها للمدارس

فضلا عن أن القيود الكثيرة تحول دون مناسبة التعليم لظروف الجهات المختلفة فانها من طبيعتها تحول العاملين في حقل التعليم وهم كثيرو العدد الى جماعة متفرجة . بذلك تعطل طاقات ينبغي الانتفاع بها وهي طاقات خلاقة لو مكنت من العمل الخلاق رغم ما يبدو عليها أحيانا من جمود أو سوء تصرف ناتج من التسليم بالأمر الواقع في الحالة الاولى وعدم تدريب على حسن التصرف كما في الحالة الاخيرة . فتطور المجتمعات يتطلب منا أن نسلم بأمرين :

١ - أن الانسان راغب وقادر على تحسين نفسه بنفسه متى اتاحت له الفرصة ومع شيء من التوجيه والإرشاد

٢ - أن استغلال الطاقات البشرية وحسن توجيهها عن طريق إتاحة الفرصة لها للعمل المتحرر هي خير الوسائل لتنمية المجتمع وتطوره

إصلاح التعليم العام والفنى اذن يتطلب من مخططيها أن يضعوا التخطيط الكمي والكيفي على أساس من المرونة يساعد على أعداد طلاب الحاضر للتكيف والتكيف في مجتمعهم التكنولوجي المتطور

مستقبل التعليم العام في مجتمعنا التكنولوجي

أول ما يبدو واضحا ان أى برنامج تعليمي عام في عهدنا الحاضر لا يمكن

أن يكتفى بمجرد تزويد التلاميذ بالمعلومات العامة والمعرفة النظرية عن طريق المواد الدراسية المألوفة بل يجب أن يعمل التعليم العام بطرق شتى على اعداد الطالب للمشاركة الفعالة في حياة نشيطة منتجة .

ويجب أن تكون للمواد الاساسية التقليدية التى هى قوام مناهج التعليم العام كاللغات والرياضيات والعلوم الطبيعية والاجتماعية غرضين :

١ - **الفرض الاول** أن لهذه المواد فوائد أساسية هى مساعدة الفرد على أن يحيا حياة طيبة كاملة نافعة في مجتمعه

٢ - **الفرض الثانى** من تعليم هذه المواد ان تكون في الوقت نفسه أداة صالحة يعتبر استخدامها أساس اعداد الفرد للعمل المنتج في الحياة

لقد أصبح العمل في العصر الحديث احدى خصائص الثقافة العامة **كالمعرفة تماما** ، وأصبحت معرفة طريقة عمل الشيء هامة كجمع المعلومات عن الشيء نفسه . ولكى يكون التعليم العام مناسباً لمطالب مجتمعنا التكنولوجى الحاضر يجب أن تتطور المناهج وطرق التدريس فتتخلص من الحقائق غير الوظيفية . ويتسع لها الوقت والامكانيات لكى تعنى بالنواحي العملية ، وتعمل كل جهدها على توفير فرص التجربة وتعويد التلاميذ على تذوق العمل المنتج واستساغة مزاولة العمل واستخدام الآلات التى أصبحت جزءا من حياتنا الحاضرة والمستقبلية . وبذلك وحده يمكن أن يحقق التعليم العام هدفه في اعداد التلاميذ والطلاب لمجتمعنا التكنولوجى المتطور

التعليم العام ليس مجرد تعليم نظرى

- أن الاعداد للحياة والعمل في نطاق التعليم العام يجب أن يراعى فيه توفير أربعة عوامل اساسية تتضمنها المناهج وطرق التدريس وهى :

الملاحظة . الحركة والنشاط . التعاون والاشتراك في العمل الجماعى
الامام الواعى بالقدر المعقول من اللغات والرياضيات والعلوم الطبيعية والاجتماعية . التفكير المستقل وصحة الحكم على الامور

وهذه العوامل الاربعة يجب أن تتدخل وأن تتفاعل لتتكون منها خطة لعمل موحدة تؤمن بها المدرسة والمدرس والتلميذ معا

ويتطلب هذا من واضعى السياسة التعليمية اعادة النظر في المناهج وطرق التدريس بحيث نخلصها من كل مايحول دون تحقيق هذه العوامل وان نطرد من بعض مناهجنا المكدسة ما ليس له وظيفة في حياة التلميذ.

الحاضرة مما ورثناه من العهد الذي كانت فيه مدارسنا العامة تجهيزا
للتعليم العالي في مجتمع ستانيكي

ـ التعليم العام المتزن المجدى حقا يجب ان يهدف الى المساعدة
الفعالة في بناء مجتمع ديموقراطى اشتراكى تعاونى سليم منظم ، ويجب
ان توفر الفرص خلال فترة هذا التعليم لكل تلميذ كى يواجه الحياة العملية
ويأخذ نصيبه في الحياة العامة ، ويشترك في النشاط الاجتماعى في حدود
درجة نضجه ، ويعرف الحقوق المدنية وممارسة الواجبات الوطنية
وتدريبه على نظام الحكم الذاتى . على ان يتم ذلك كله عن طريق المزاولة
وتحت توجيه وارشاد . كما ينبغى ان تمكن الطالب من الاطلاع على الاحوال
الاقتصادية والسياسية في العالم وفي وطنه وان يناقشها مناقشة واعية
تحت ارشاد المعلمين وتوجيههم

ـ لايزال التعليم العام في كل بلاد العالم يلقى نظيرة اكار واعجاب
تفوق النظرة الى انواع التعليم الاخرى الموازية . وهو بحق جذير بهذه
النظرة لو قد تطور فأدرك وظيفته الثقافية في مجتمعنا التكنولوجى فأعاد
تشكيل مناهجه في صورة تمكن طلابه الى جانب الامام بالمواد المألوفة بصورة
تحولها الى طاقات خلاقة ، و اضاف اليها ما يعين الطلاب على اكتساب خبرات
عملية تفتح أمام الشباب ابواب المعرفة الفنية وما يزخر به هذا العصر من
تقدم صناعى عالمى

ويجب ان نخلص هذا التعليم من كثير مما الفناه من مناهجه لتحل
محله هذه الدراسات العملية حتى لا تتكدس ساعات العمل غير المجدى
وتتضخم الكتب تضخما من شأنه ان يحول التلاميذ والمشرفين عليهم الى
استيعابها عن طريق الحفظ والاستظهار

فاذا اردنا للتعليم العام ان يوفر فرصا عامة لاشتراك الطلاب الفعلى
في الحياة فيجب ان نخلص مناهجه من كثير مما لم يعد لهم به حاجة ، وان
نقطع ما يساعدنا على فهم الحياة العملية المنتجة التى تطفى على مجتمعنا
تزداد قريبا جدا الى سن اكبر كلما ارتقت الصناعة والزراعة والتجارة .
في هذه الايام . يجب ان يعمل هذا التعليم على سد الثغرة الموجودة بين
معلومات الطالب وخبراته المدرسية وبين ما هو موجود فعلا في الحياة من
خبرات انتاجية ضخمة

ونجاح التعليم العام في القيام بهذه المهمة يتوقف على تزويد المدارس
بالعامة بورش ومعامل ولو على حساب الكتب المدرسية التى تضخمت هذه
الايام وتعددت حتى أصبحت تؤلف فيما ينبغى ان تؤلف له مع العناية

بتزويد هذه الورش والعامل بالتجهيزات والخامات اللازمة وتدريب المعلمين على حسن استخدامها لصالح العملية التعليمية

ويجب أن تعترف المدارس العامة بأهمية الدراسات العملية ومزاولة الصناعة والزراعة والتجارة عمليا وبحاجة الطلاب الماسة الى ممارسة هذا كله ، وأن هذه الممارسة ليست على حساب المواد الدراسية بل انها معاونة لها وأسلوب صحيح من اساليب الامام الصحيح بها

وأخيرا فيجب أن ينظر الى أن الدراسة في الورش العملية تهدف الى التثقيف المهني لا الى التخصص المهني

وقد اتضح أن الدراسة في الورش العملية اذا سارت في اتجاهها الصحيح تساعد الطلاب على قوة الملاحظة ودقة الفهم والاعتماد على النفس وتعمل على بناء شخصيته في صورة متماسكة محبة للتعاون

هذه الاهمية للدراسات العملية في الورش . جعلنا نفكر جديا في تخفيض خطة الدراسة الى المستوى المناسب بعد تخلص المناهج من بعض الموضوعات التي لم يعد داع اليها ، والكتب مما اصابها من تضخم أو مبالغة . وأن نستغل المتوفر من هذا كله في تدعيم الجانب العملي في هذه المدرسة وبذلك يمكن أن توجه تعليمنا حقا لاعتماد الفرد لكي يسيطر على الصناعة والمعرفة الفنية لا أن يكون فرسا يدور في عجلتها

* * *

الطريق إلى فلسفتنا التربوية

للدكتور محمد أحمد الغنام

المدرس بكلية التربية - جامعة عين شمس

معنى الفلسفة :

ترددت في الخوض هنا في موضوع عنوانه « فلسفة التربية » ؛ وذلك لما قد تشيره كلمة « فلسفة » عند قراءتها من ردود أفعال واستجابات قد تصرف القارئ منذ البداية عن متابعة الموضوع ، ومن هذه الردود والاستجابات ذلك القول المكشوف أو المكتوم الذي قد يصدر من بعض الافراد على النحو التالي :

« مالنا والفلسفة ؟؟ نحن الآن في عصر علم لا عصر كلام .

« لقد دقت ساعة العمل الثورى ، ولم يبق لنا وعلينا الا أن نعمل بالفعل .

« ان التربية بالذات سلوك وعمل ، فلنعمل بدلا من ان نتفلسف » والمدرس الذى يمثل الغالبية المظمية من رجال التربية والتعليم ، والذى « توجه حديثك اليه الآن ، هو أولا وأخيرا عامل - انه العامل المباشر في الميدان .

« ان كل ما يحتاج اليه المدرس هو الا تحدثه في فلسفة التربية ، وإنما أن تضيف فعلك الى فعله وتدعم سلوكه بسلوكك في واقع العمل المدرسى ليسيره وليرتاح اليه مثلما يستريح فيه » .

هذا القول واشباهه هو في الواقع تعبير عما وقر في أذهان بعض المشتغلين بالتعليم وغير التعليم من مفهوم عتيق عن الفلسفة وفلسفة التربية وما يقابل هذا من نظرة تقليدية الى العمل ورسالة المعلم ، فمازال منا من ينظر الى الفلسفة ويتكلم فيها كذلك - على أنها ذلك الترف الفكرى أو المتعة العقلية التى تختص بها قلة في المجتمع مترفعة عن العمل فيه ، انها قلة تعيش في برج عاجى تدلى منه بأحاديث في أمور عقيمة معقدة بعيدة عن الواقع ومجراه واتجاهاته ومشكلاته وأحداثه ، وتستغرق فيه في تعريفات وأقوال مجردة عن الزمان والمكان الذى يحياه من حولهم ، وتستهلك جهدها وجهد قرائها والمستمعين لها في جدل ومناقشات شكلية لقضايا مجردة ازلية لا تمت الى الحوادث الجارية والاضاع القائمة بصلة . « أداتية » عملية .

وأحب أن أؤكد من البداية أنى برىء نسبيا من هذا الفهم للفلسفة ومن الحديث فيها ، بل انى فى الحقيقة قاصر بعقلى عن فهم موضوعاتها وعن مزاولة « الترف » الفكرى بالتكلم فيها . الفلسفة عندى ضرورة لى والقارىء على السواء ، وضرورة للتعليم الذى يجمعنا ونحرص أشد الحرص على أن يكون مهنة وقوة فعالة ، لا مجرد مجموعة من الاجراءات والاداءات والطقوس والافعال الرتيبة ، وضرورة الفلسفة لنا ولغيرنا جميعا مصدرها أننا فى عصر تغير خطير وتحول كبير، هذا التغير والتحول يفرضان علينا أن ننعم النظر فى انفسنا - اعمالنا ونظمنا وتراثنا ومبادئنا واتجاهاتنا ، ونناقشها ونراجعها ونزيدها تجديدا ووضوحا لنكون أقدر على العمل بها والتقدم على هدى احسن ما فيها .

الفلسفة عندى هى أن اكون على بينة ووضوح فكرى كافيين من نفسى ومن غيرى ، من عملى وسلوكى ومن أعمال الغير وسلوكهم ، وما يتصل بهذه النفس وهذا الغير وهذا العمل والسلوك من قيم ومبادئ ومسلمات وهى أن أقدر على العمل والسلوك وأن أعين غيرى على العمل والسلوك حتى بصيرة بأبعاد العمل والسلوك وعلى هدى المبادئ التى توجهها والتى ينبغى أن توجهها ، وبالعواقب التى ينتظر أن تنجم عنها ، وعلاقة هذا كله بمبادئ الجماعة التى انتمى اليها واتجاهاتها وآمالها ومصالحها . ثم ان الفلسفة بعد هذا كله هى أن أجتهد فى مناقشة هذه المبادئ وتعميق معانيها ووضع التحفظات المعقولة عليها ، بل وتعديلها وتجديدها واستبدالها فى ضوء ما تكشف عنه حاجات المجتمع ومطالبه لتصبح هاديا حيا لى ولغيرى ممن يعيشون فى المجتمع يدفع بالعمل والسلوك الى أمام .

والفلسفة على هذه الصورة نظرية ومنهج موصولان . فهى مجموعة المبادئ والقيم والمسلمات التى توجه الفرد والمجتمع فى عملهما والتى يبصرها الفرد ويبصرها المجتمع عند عملهما ، وهى الطريقة والاسلوب اللذان يضعان هذه المبادئ والقيم والمسلمات وما يتصل بها من أعمال موضع الفحص المستمر والمراجعة الدائمة على ضوء المطالب الاجتماعية الماثلة المتغيرة .

والفلسفة بهذا المفهوم - وهو ما قصدته من هذا الحديث - قول بل فكر وعمل موصولان . انها لا تعترف بتناقض ولا حتى بحد فاصل بين الفكر والعمل ، ولا تصور القضية - على النحو الذى صفناه على لسان بعض الناس فى صدر هذا المقال - على أنها مفاضلة واختيار بين عمل بلا فلسفة وفلسفة بلا عمل . وانما هى ترى القضية أولا وأخيرا على أنها مفاضلة واختيار بين عمل مفلسف وآخر غير مفلسف . ثم هى تحسم المشكلة فى التو بتأكيدا ضرورة اختيار العمل المفلسف وتحويل كل عمل غير مفلسف الى فلسفة اجرائية بالفعل .

الثورة والفلسفة :

ونحن اذا تأملنا ما يجرى فى أنفسنا وفى المجتمع من حولنا خلال السنوات العشر الماضية ، وما ينتظر أن يجرى خلال السنوات العشر المقبلة ، وجدنا أن قضيتنا وقضية مجتمعنا ليست مجرد أن نعمل ، والا كنا راضين بكل عمل وأبقينا على ما ورثه لنا الماضى من عمل موصول بفكر معين ، انما جوهر قضيتنا أن نبصر أعمالنا وأن نعيد اكتشافها مع أنفسنا ، وأن نلبسها مبادئ جديدة وقيما جديدة ، وأن نزيد أنفسنا بصرا وأعمالنا تشربا بهذه المبادئ والقيم .

ومعنى هذا كله ان نفلسف عملنا ونفوسنا ونجدها لنشئها خلقا آخر يتلبس بالمبادئ والاتجاهات والاساليب الجديدة التى ارتضيها لانفسنا وهى كما اصطلحنا عليها « الحرية » و « الاشتراكية » و « العلم » و « الوحدة » .

هنا يكمن معنى الثورة الحقيقى ، فتورة ٢٣ يوليو المجيدة وما يتصل بها من تجربة ثورية رائدة منذ سنة ١٩٥٢ ليست أى عمل وما ينبغى أن ينظر اليها على أنها مجرد عمل . انما هى عمل مفلسف وحركة واعية استطاع عندها الشعب المصرى « أن يعيد اكتشاف نفسه وأن يفتح بصره على امكانيات هائلة كامنة فيه » وسار فيها هذا الشعب منذ بدايتها على هدى « المبادئ الستة المشهورة التى نحتتها ارادة الثورة من مطالب النضال الشعبى واتجاهاته » ثم « راح .. يطور المبادئ الستة ويحركها بالتجربة والممارسة وبالتفاعل الحى مع التاريخ القومى تأثرا به وتأثرا فيه نحو برنامج تفصيلى يفتح طريق الثورة الى أهدافها اللامتناهية » . ومن هنا جاء الميثاق الوطنى ليكون فلسفة للثورة ودليلا للعمل الثورى فى مرحلته الجديدة ، وهاديا لمجتمعنا وهو يواصل عزمه « على أن يعيد صنع الحياة على أرضه بالحرية والحق ، بالكفاية والعدل ، بالمحبة والسلام » .

وليس القصد هنا أن اخوض فى تفاصيل فلسفتنا الاجتماعية ودليل عملنا الثورى ، فأبسط ما ورد فى الميثاق من مبادئ واتجاهات ومفاهيم وأهداف ، فالقارئ العلم ليس أقل قدرة من الكاتب ، وهو معلم كذلك ، معنى هذا البسط ما دمنا جميعا قد قرانا الميثاق واستوعبناه ، وعلى استعداد متصل لان نعيد قراءته واستيعابه ، انما قصدت مما تقدم توكيد أهمية الفلسفة بالمعنى الذى حددته لا فى مجال عملنا التعليمى فحسب ، بل كذلك فى حياتنا كمواطنين فى المرحلة التى نعيشها الآن بالذات .

كل واحد منا الآن مطالب لا بمجرد ان يعمل هو او ان يستمر فيمة

درج على أن يعمل ، إنما هو مطالب بشدة والحاح ليكون عمله ثورياً .
يراجع نفسه ويراجع عمله وان يجدد هذا العمل وتلك النفس تجديداً .
فعليا مستهدبا المبادئ والاتجاهات والاهداف التي حددها الميثاق ، وان
يعمل تفكيره على بصيرة وفي اخلاص في تلك المبادئ والاتجاهات والاهداف
فيزيدها عمقا واتساعا في المعنى ليزيد تفكيره في الوقت نفسه وضوحا
واتساعا .

ولئن كان المجتمع في صورته المتفردة - أي ممثلا في افراده فردا -
مطالب بأن يعمل عملا مفلسفا على هذا النحو ، فنفس المطالب تنسحب
عنى المجتمع في صورته التجمعة من مؤسسات ونظم وجماعات مختلفة .
الاحجام والاوزان . فمجتمع المصنع ومجتمع الشركة ومجتمع المؤسسة
الكبيرة ، ومجتمعات المصالح والوزارات ومجتمعات القرى والاحياء في
المدن يقع عليها في المرحلة الحاسمة التي نعيشها الآن مسئولية فلسفة .
عملها وتثويره - ان صح هذا التعبير ليصبح هذا العمل بالفعل تعبيرا
صادقا عن النظرية أو الفلسفة الاجتماعية التي رسم حدودها الميثاق
الوطني .

حاجتنا بعد الميثاق الى فلسفة تربوية :

ونحن في التربية والتعليم في حاجة ملحة الى ميثاق تربوي يقابل ميثاقنا
الوطني ، كنظرية أو فلسفة ومنهج أو طريقة - من حيث مستواه ووضوحه
والتزام الناس له . ورب مستمع يرد على هذه الدعوة بقوله : ولم هذا
الميثاق التربوي ؟ أو ليس الميثاق الوطني وحده كافيا ليكون بنصه وفصه .
ميثاق التعليم وفلسفته ؟ أو ليس الميثاق الوطني دليل عملنا في شتى
نواحي الحياة ومنها التعليم ذاته ؟ فلماذا لا ترجع وايانا الى الميثاق الوطني
لنتخذه ميثاقنا وفلسفتنا التربوية مثلما هو ميثاقنا وفلسفتنا الاجتماعية ؟

لسنا نشك لحظة أو نتردد مرة واحدة في تأكيد ان ميثاقنا الوطني
هو مرجعنا في كل عمل نعمله الآن سواء اكان ذلك في قطاع التعليم أم في
غيره من قطاعات حياتنا . لكن الميثاق الوطني كفلسفة اجتماعية شيء
والفلسفة التربوية أو الميثاق التربوي شيء آخر وان كان متصلا به . كل
فلسفة اجتماعية لابد وأن تترجم الى فلسفة تربوية يدب بها المشتغلون
بالتعليم ويجسدون بها أعمالهم وتنظيماتهم وأساليبهم ومعاملاتهم وعلاقاتهم
وإدارتهم للعملية التعليمية . وكلما كانت هذه الفلسفة التربوية اجرائية -
أي مترجمة في صورة وحدات ومقومات سلوكية كانت أكثر فعالية
وإداء وتطبيقا وأجدى للمعلمين في تحرى عملهم وممارسة نشاطهم وتوجيه
هذا العمل والنشاط نحو تحقيق غاياتنا الاجتماعية الكبرى الجديدة .

ولقد نبه الميثاق الوطنى الى اهمية هذه الحقيقة وخطورتها ، وجاء تنبيهه لها بطريق غير مباشر أحيانا وبطريق مباشر أحيانا أكثر . فعند الحديث عن وقوع مصر بعد الحركة الشعبية الثورية سنة ١٩١٩ فى الخديعة الكبرى للديمقراطية المزيفة وما يتصل بها من اقطاع بفيض ورجعية حاكمة ورأسمالية انتهازية واستعمار خبيث عرض الميثاق الوطنى . لا يأتى (الباب الخامس) :

« ان حرية العلم التى كان فى مقدورها ان تفتح طاقات جديدة للامل تعرضت هى الاخرى لنفس العبث تحت حكم الديموقراطية الرجعية .

« فان الرجعية الحاكمة كان لابد لها ان تطمئن الى سيطرة المفاهيم المعبرة عن مصالحها ، ومن ثم انعكست آثار ذلك على نظم العلم ومناهجه واصبحت لاتسمح الا بشعارات الاستسلام والخضوع .

« ان اجيالا متعاقبة من شباب مصر لقنت ان بلادها لاتصلح للصناعة . ولا تقدر عليها .

« ان اجيالا متعاقبة من شباب مصر قرأت تاريخها الوطنى على غير حقيقته ، وصور لها الابطال فى تاريخها تائهين وراء سحب من الشك والفموض بينما وضعت هالات التمجيد والاكبار من حول الذين خانوا كفاحها .

« ان اجيالا متعاقبة من شباب مصر انتظمت فى سلك المدارس والجامعات والهدف من التعليم كله لا يزيد عن اخراج موظفين يعملون للانظمة القائمة وتحت قوانينها ولوائحها التى لاتأبه بمصالح الشعب دون أى وعى لضرورة تغييرها من جذورها وتمزيقها « أصلا واساسا » .

« ان تحالف الاقطاع والرجعية الحاكمة لم يكتف بذلك كله وانما باشر ضغطه على جماعات كثيرة من المثقفين كان فى استطاعتها ان تكون ضمن الطلائع الثائرة فكسر مقاومتها وفرض عليها اما ان تستسلم لاغراء ما يلقيه اليها من فتات الامتيازات الطبقية واما ان تذهب الى الانزواء والنسيان »

ثم عند الحديث عن معالم الديموقراطية السليمة اكد الميثاق :

« ان المفاهيم الثورية الجديدة للديموقراطية السليمة لابد لها ان تفرض نفسها على الحدود التى تؤثر فى تكوين المواطن وفى مقدمتها التعليم .

« وان التعليم لم تعد غايته اخراج موظفين للعمل فى مكاتب الحكومة ومن هنا فان مناهج التعليم ينبغى ان تعاد دراستها ثوريا لكى يكون هدفها هو تمكين الانسان الفرد من القدرة على اعادة تشكيل الحياة » .

أين نحن من طريق فلسفة التربية :

ومنذ صدر الميثاق الوطنى واجمعنا عليه دليلا للعمل الثورى استجاب له القائمون على التعليم والمشتغلون به داخله عدة استجابات لعل أهمها :

أولا : عقد لجان وحلقات ومؤتمرات تعليمية على الصعيد المركزى والمحلى لدراسة الميثاق والتوعية به وزيادة الوضوح الفكرى بشأنه من جانب المشتغلين بالتعليم على شتى المستويات .

ثانيا : النظر فى التعليم والتفكير فى مراجعة أوضاعه وتنظيماته وسياسته فى ضوء الميثاق .

ثالثا : مراجعة الكتب المدرسية ، وخاصة كتب المواد الاجتماعية ، يقصد تضمينها بعض نصوص الميثاق حيثما وجد ذلك مناسبا .

رابعا : تلقين التلاميذ والطلاب مبادئ الميثاق وتوجيه نظر المعلمين الى ربط موضوعات المنهج به واستخدام نصوصه فى النشاط المدرسى وعلى جدران الفصول وخارجها .

خامسا : اتخاذ اجراءات فعلية لتأكيد بعض مبادئ الميثاق - مثل التخطيط والقيادة الجماعية والنقد الذاتى وتكافؤ الفرص - أو تحويلها الى واقع فى التعليم .

سادسا : الشروع فى عمل كتيبات تبسط مبادئ الميثاق أو تفسرها ويتم نشرها على المعلمين فيزدادون بصرا سلوكيا بما جاء فى الميثاق .

سابعا : قيام بعض الهيئات التربوية (مثل رابطة خريجي معاهد وكليات التربية) باصدار مقالات فى مجلاتها أو افراد أعداد بأكملها لموضوع الميثاق والتربية .

ثامنا : دراسة بعض كليات ومعاهد اعداد المعلم لموضوع الميثاق ومقرراه التربوى كجزء من برنامجها فى اعداد المعلم وتوجيه بعض الدراسات العليا فيها نحو تناول بعض جوانب هذا الموضوع .

ومع مالهذه الاستجابات والجهود من قيمة ألا انها لم تتجاوز مرحلة الطرق على الباب أو فتحه وما زال الطريق طويلا امام الوصول الى فلسفة تربوية محددة واضحة وضوح ما وصلت اليه فلسفتنا الاجتماعية كما حددها الميثاق الوطنى .

مسئوليتنا التربوية ومسئوليتنا الاجتماعية فى تحصيل فلسفتنا التربوية :

ان وجود فلسفة تربوية محددة واضحة فى رؤوس المشتغلين بالتعليم

على شتى المستويات ، نظريا وعمليا على السواء ، أمر على جانب كبير من الأهمية بالنسبة للتعليم نفسه ، وبالنسبة للمجتمع الذى يوجد فيه هذا التعليم . ومن هنا كان تحديد هذه الفلسفة مسئولية تربوية ومسئولية اجتماعية تقع أساسا على عاتق المشتغلين بالتعليم والمشرفين عليه .

فاما المسئولية التربوية فلأن التعليم كما نعلم عملية تنمية واعداد وتوجيه ، ولا يمكن أن يتحقق هذا بصورة سليمة فى اتجاهات الجماعة وعلى قيمها ولسد مطالبها الا اذا حكمت العاملين فى التعليم فلسفة واضحة محددة ، والا اذا توافر لديهم الوضوح الفكرى الكافى بشأنها والقدرة على مناقشتها وتطويرها .

ولو أننا نظرنا فى صدق الى ما نقوم به والى ما يجرى حولنا داخل المدرسة وداخل التعليم لوجدنا قياسا على المبدأ السابق أثبتنا وألوانا من العمل ومن العاملين فى ميدان التعليم قد يتعذر حصرها وتصنيفها .

فما زال منا من يغلب على عمله الرتابة والشكلية الى الحد الذى يجعل هذا العمل ، وصاحبه فيه ، يتم بأقل فكر وأقل جهد .

وما زال منا من ينعزل بعمله عن الواقع فلا ينظر الى هذا العمل الا على أنه تلقين لحقائق مجردة ، ولا يعنيه بعد هذا الا أن يلم بهذه الحقائق وبوصلها للتلاميذ دون اعتبار لما يجرى حوله أو تكييف لمادته تكييفا اجتماعيا يربطها بواقع الاشياء ويجعلها أدوات تخدم اغراضا اجتماعية .

وما زال منا من يعيش فى تفكيره أسير الماضى لا يراجع شيئا ولا يعترض على شيء ما دام هذا الشيء هو ما وجد آباءه عليه ، ويقابل تشبث هذا الثون من الناس بالقديم عدم تقبل الجديد أو التظاهر بتقبله من باب التقية لا بناء على الفحص والتأمل والتفكير .

ثم ما زال منا من يتشدد بالجديد تاركا عمله على قدمه ، فهو لم يتمثل الجديد ، ولم يقو بعد على ترجمته الى واقع ، فوقف عند حد الكلام به واستمر بعمله على ما كان عليه ، وربما نقد هذا العمل دون أن يقوى مرة أخرى على التفكير فى كيفية تطويره وفق الجديد الذى سمعه أو قرأه وآمن به .

وأخطر من كل ما تقدم ما زال منا من يتعجل الفهم أو يضيق نطاقه ويتسرع بالحكم ويسئ التطبيق نتيجة هذا التعجيل أو التضيق أو التسرع أو نتيجة ما ترسب فى عقله من مفاهيم بالية كثيرا ما يزاوج بينها وبين الافكار الجديدة بل كثيرا ما يلبسها واقعا قديما من حيث لا يحتسب

فيفسد عليها قيمتها وقوتها . ولناخذ على سبيل المثال مبدأ القيادة
الجماعية الذى نص عليه الميثاق . هذا المبدأ ماكاد يسمعه بعض المشتغلين
بالتعلم والمتكلمين فيه حتى خيل اليهم انهم يعرفون مضمونه وحكمته
وابعاده كلها ثم نظروا الى تنظيمات التعلم التى تقوم من حولهم من مجالس
ولجان على شتى المستويات فاطمأنت نفوسهم ، وقالوا : نحن الى تطبيق
مبدأ القيادة الجماعية سباقون ، أو لم تر الى مجلس الآباء ومجلس
ادارة المدرسة وتشكيلات الطلاب على مستوى المدرسة والتنظيمات الاخرى
على سائر المستويات فوق المدرسة . انها آية سبقنا وحرصنا من قبل فى
التربية على أن نعد للمستقبل .

مثال آخر ما ورد فى الميثاق الوطنى من أن « مناهج التعلم فى جميع
الفروع ينبغى ان تعاد دراستها ثوريا لكى يكون هدفها هو تمكين الانسان
الفرد من القدرة على اعادة تشكيل الحياة » .

هذه الدعوة وهذا الاتجاه سمعه بعض المشتغلين بالتعلم فخيل اليهم
ان ما اجره من تعديلات فى المنهج خلال السنوات العشر الماضية كان
استجابة لاحساس أو وعى قبلى يمثل هذا المبدأ ، وان ما يمكن عمله
الآن لا يتعدى رتوشا خفيفة . وسوف نتناول هذا الموضوع فيما بعد
لتبين مدى حجم المشكلة ومطالبها فى الحل .

مثال ثالث : تكافؤ الفرص « وحق كل مواطن فى العلم بقدر ما يتحمل
استعداده ومبادئه » هذا المبدأ الذى نادى به الميثاق قد فهمه بعض
المشتغلين بالتعلم فيما يبدو على انه تكافؤ الفرص وحق كل مواطن فى
العلم بالمعنى الذى كان يتردد منذ عشرين عاما أو أكثر ، بل فهمه البعض
خطأ على انه تكافؤ الفرص فى أسوأ تعليم بدلا من أحسنه .

مثال رابع : قول الميثاق بأن العمل شرف والعمل حق والعمل واجب
والعمل حياة .

هذا القول حسبه بعض المشتغلين بالتعلم أن من معناه تشجيع العمل
المدرسى وبالذات النشاط المدرسى على نحو ما جرى ويجرى منذ عشرات
السنوات حتى ولو كان عملا فيه قليل من العلم وكثير من المظهرية والشكلية

ولا اريد بعد هذا ان استطرد فى الامثلة واستغرق فيها ، وانما اريد أن
أخلص من هذه الامثلة وما سبقها من تصوير لبعض استجابات المشتغلين
بالتعلم عندنا . ان هذا التعلم يعانى مشكلة أساسية هى عدم وجود
فلسفة تربوية محددة واضحة وضوح فلسفتنا الاجتماعية التى حددها
الميثاق ، ولا سامية سمو هذه الفلسفة . ومسئولية المربين الكبرى ازاء
التعلم الآن هى ان يصلوا الى تلك الفلسفة ويحددوها كشرط أساسى لجعل
التعلم قوة بالفعل .

ان تعليمنا مطالب اليوم اكثر من أي عصر مضى بأن يضطلع بدوره
بأنفعال في عملية التحول الخطير الذي يشهده مجتمعنا ، لكن لا يمكن هذا
التعليم الاضطلاع بدوره الا اذا راجع نفسه ، ودأب على ان يخرج في سرعة
وقوة وحيوية من جلده الفليظ القديم ومن طبيعته التقليدية العتيقة ،
ويجدد وظيفته وطبيعته على نحو يجعله في اهدافه وتنظيماته وادارته
ومحتواه تعبيراً صادقا عن فلسفتنا الاجتماعية الجديدة .

هذا ينقلنا الى المطلب الاجتماعي الخطير في تحديد فلسفتنا التربوية ،
فالتعليم لا يقوم بذاته ولذاته ، وانما هو قائم لخدمة أغراض اجتماعية ،
ولا بد له ان يكون ترجمة لفلسفة اجتماعية معينة . ومجتمعنا الجديد
يطالب تعليمه اليوم بأن يعينه على تحويل أفرادهِ وتنشئتهم على مبادئه
الجديدة وعلى تزويدهم بأساليب السلوك والمهارات والعادات والقيم
والمعارف التي تجعلهم قادرين بالفعل على إعادة تشكيل الحياة « بالحرية
والحق ، وبالكفاية والعدل والمحبة والسلام » . وكل هذا لا يتم الا بفلسفة
تربوية واضحة محددة تنير للتعليم طريقه الجديد .

بقى علينا اذا سلمنا بما تقدم ، ان نتساءل :
وما مرجعنا في اشتقاق فلسفتنا التربوية ؟
وماذا ينبغي لهذه الفلسفة ان تجيب عليه وتتناوله بالبحث والتحديد ؟
وما المنهج في تحديد هذه الفلسفة وبطورتها ؟
ومن الذي يضع هذه الفلسفة التربوية ؟
هذا ما سنحاول معالجته فيما تبقى من هذا المقال .

ما مصادرنا في اشتقاق فلسفتنا التربوية ؟

لعل أول ما يتبادر الى الذهن عند التفكير في تحديد فلسفة تربوية هو
هذا السؤال :

من اين نشق فلسفتنا التربوية ؟ هل نجلس الى أنفسنا على ارائكنا
ونترك لتفكيرنا العنان ينسج خيوط هذه الفلسفة من كل شيء او من أي
شيء ، حتى ولو كان ذلك من عالم غير عالم الواقع ومن مجتمع غير هذا
الذي نعيش فيه ونكرس أنفسنا لبناء مستقبله ؟ هل نجرى وراء مثال
رسمه الغير لانفسهم ومجتمعهم سواء اكان هذا الغير من جيل بعيد في
المكان والثقافة عنا او جيل سالف لنا ؟ هل ننكب على كتب الفلسفة
وفلسفة التربية فندرس المذاهب الفلسفية ونقارن بينها لنختار في النهاية
واحدة منها او نجمع من بعض عناصرها جميعا صورة نتفق على تبنيها
والتزامها عند اتخاذنا قرارا تربويا أو اضطلاعا بعمل تربوي ؟ او هل نبرح

أرائكنا لننزل الى الميدان ونجوب البلاد طولا وعرضا ونعيش واقع التعليم
ونداب على تبين أحسن ما فيه ثم تكون من مجموع ما نتبينه مثالنا الذي
نستهديه عملنا التربوي ؟

يمكن أن نقول أن محاولتنا في الماضي لبناء فلسفة تربوية - أن كانت
لنا محاولات أو فلسفة - قد تشعبت وتشتتت في الاتجاهات المتضمنة في
الاستفهامات السابقة . والمتبع لتاريخ الفكر التربوي في بلادنا خلال نصف
القرن الأخير يجد مظاهر هذا التشعب والتشتت واضحة ، فهناك من عبر
بنفسه أو بتفكيره البحر الى الخارج لينقل صورة أو مبادئ غريبة عن
واقعنا وغير متصلة بمشكلات مجتمعنا الملحة . وهناك من قرأ كتب الفلسفة
وفلسفة التربية ليقول انه « برجماني » أو « تجديدي » أو « مثالي » أو
« اكلتيكي » أو غير ذلك من اللافات والشعارات ، وهناك من حصر
نفسه في التقليد ودعا الى الرجوع اليه والاخذ ببعض نماذج فكره قلبا وقالبا
أو مع شيء يسير من التجديد ، ثم هناك من تشبث بالواقع واستغرق في
تفاصيل ما هو قائم فعلا الى الحد الذي لاه عن فحص فلسفة ما هو واقع
وما هو قائم .

أما أن يكون لدينا فكر مفتوح لتجارب البلاد الأخرى وأفكارها ، وأما
أن نتصفح ماضيها وندرسها ، وأما أن نبصر أعمالنا وواقعنا فهذا مالا ينكر
قيمته أحد عند تحديد فلسفتنا التربوية ، لكن الذي نشكره هو أن نستهلك
نل وقتنا ونحصر كل جهدنا في هذه المجالات أو نأخذ منها نسغيا وراء مثال
فيها نقتلده .

أن بؤرة اهتمامنا ونحن نحدد فلسفتنا ، وفلسفتنا التربوية بالذات ،
هي - أو ينبغي أن تكون - مجتمعنا العربي الذي نعيش فيه ونعيش به
ونعيش له . هذا المجتمع الذي نعيش فيه وله هو أساسا مجتمع
المستقبل ، صحيح أن لنا ماض ، لكن هذا الماضي لا يعنيننا ولا ينبغي أن
يعنيننا إلا بقدر ما صنع حاضرا والا بقدر ما يضيء لنا طريق المستقبل ؟
وصحيح أن لنا حاضرا ، لكن هذا الحاضر بين ماض يولي ومستقبل نقبل
عليه ، وعلى هذا فالوجود الحي لمجتمعنا هو مستقبله . ولو أننا عدنا
أننى سنؤال أنفسنا : ولماذا فلسفة ؟ ولماذا فلسفة تربوية ؟ لوجدنا أن الإجابة
تدخل في صميم المستقبل ، وهي أننا نريد عملا موجهة على بصيرة ووفق
أسس ومبادئ مرسومة في أيامنا القابلة ، ونريد مراجعة هذا العمل وهذه
البصيرة وهذه المبادئ ما بقيتنا أحياء فيما تبقى لنا اليوم وغدا ، وما دامت
التربية أداة صنع المستقبل وجب أن تكون النظرية العامة التي توجه
أحكامها وأعمالها - وهي فلسفة التربية - متصلة بالمستقبل نابعة منه .

أن أول وأهم مصدر نشق منه فلسفتنا هو مستقبل مجتمعنا كما

تحدده آمال أفرادهم وأرادتهم على التغير . إنه المستقبل كما نريده أن يكون لا كيفما يكون - وهو ما يمكن تسميته بالفلسفة الاجتماعية . فإذا تساءلنا : وما صورة مجتمعنا الذي نريده أو ما فلسفتنا الاجتماعية ؟ وجدنا ميثاقنا الوطني يكفينا مثونة البحث عن جواب ، لأنه جهد مقصود للإجابة عن هذا السؤال بالذات في وضوح فكري وعمق وشمول كبير .

ومن هنا يجيء القول بأن المصدر الأول والأهم الذي نرجع إليه في اشتقاق فلسفتنا التربوية هو ميثاقنا الوطني - إن الميثاق الوطني يضعنا وجها لوجه أمام مجتمعنا من أبعاده المختلفة في حيز محدود ، وهو يضعنا أكثر ما يضعنا أمام هذا المجتمع من بعد المستقبل بالذات . لقد رسم لنا في كثير من الوضوح ومن الحدة ومن الدقة ملامح مجتمعنا الجديد . ولم يبق أمام التربية إلا أن تستفسر عن هذه الملامح وتدقق النظر فيها وفيما وراءها من قيم ومبادئ واتجاهات ثم تترجم هذا كله وتجسده في نفسها قولا وفعلًا ونظرًا وتطبيقًا .

إن عدم وجود فلسفة تربوية واضحة محددة لنا في الماضي مرجعها أسباب كثيرة لعل أهمها أنه لم يكن عندنا أولاً فلسفة اجتماعية واضحة - أو صورة محددة عن المستقبل الذي نريده ، وحتى عندما وجدت هذه الفلسفة أو بعض عناصرها لم تكن تمثل إلا رأى قسطة تعبر عن مصالح الرجعية والاقطاع والاستبداد والاستعمار أو تقف شبه مشلولة أمام مصالح الرجعية والاقطاع والاستبداد والاستعمار ، ومن هنا كانت حيرتنا كمشتغلين بالتربية ، وكانت حيرة النظريين والنظرانيين منا ، الأمر الذي دعاهم إلى الشعب والتشتت على نحو ما أشرنا منذ قليل .

ومن حسنات صدور الميثاق الوطني أنه دعوة لايقاف حيرتنا ولعدم الشعب والتشتت في أي اتجاه . إنه يجمعنا على صورة محددة المعالم لمجتمعنا الجديد ، ويطلب إلى كل فرد منا أن يرى نفسه ويحدد مكانه على هذه الصورة ليبدأ منه عمله الثوري على بصيرة .

ويشغل التعليم في هذه الصورة التي حددها الميثاق مكانين هامين أحدهما مرئي محدد في معالم واضحة والآخر غير مرئي يتخلل الصورة من أول خط فيها إلى آخره ، أما المكان المرئي المحدد للتعليم فيظهر في الباب الخامس (الديمقراطية السلمية) عند الحديث عن فعل الديمقراطية المزيفة في التعليم في الماضي وعن ضرورة فرض المفاهيم الثورية الجديدة للديموقراطية السلمية نفسها على الحدود التي تؤثر في تكوين المواطن ، وفي الباب السابع (حول الإنتاج والعمل) عند الحديث عن مبدأ تكافؤ الفرص وتحديد في حقوق أساسية لكل مواطن ، وفي الباب الثامن (مع التطبيق الاشتراكي ومشاكله) عند الحديث عن دور الجامعات ومراكز العلم على

مستوياتها المختلفة في صنع المستقبل . وعلى طول هذا المكان المرئي نجد التعليم ، شأن كل عنصر آخر من عناصر الثقافة ، مطالب بأن يغير نفسه وأن يفي بشروط ليتمشى مع ملامح الصورة الجديدة للمجتمع ، أما المكان غير المرئي للتعليم فتعليه مسئولية التعليم كأداة هامة من أدوات التغيير الاجتماعي . ان التعليم مطالب في المرحلة التي نعيشها الآن بأن يضطلع بدوره في التغيير ، لا مجرد أن يغير نفسه . ومن ثم كان لابد له من أن ينفذ الى كل كلمة من كلمات الميثاق فيعملها ثم يترجمها في نفسه الى سياسة وأهداف وإدارة وتنظيمات ومستويات كفاية ومناهج وطرق تدريس وعلاقات تتيح للصغار والكبار على السواء فرص نموهم وإعادة تربيتهم ليكونوا خلقا جديدا تتحقق بهم مطالب الميثاق وآماله .

انا - معشر المشتغلين بالتربية - مطالبون بالحاح أن نعرف كل شيء في الميثاق الوطني معرفة حقيقية . وليس يكفي أن نعرف عن الميثاق وعن كل ما جاء فيه . والفرق بين المعرفة الحقيقية للميثاق والمعرفة عن الميثاق هو في الواقع الفرق بين التربية والاعلام ، بين الفلسفة ومجرد العلم . ان التربية ليست مجرد أن نعلم عن شيء لم تكن نعرفه من قبل ، وانما هي أن نسلط وفق هذا الشيء على نحو لم تكن نسلطه من قبل ، وان نعين غيرنا على ان يغيروا سلوكهم بالمثل . ونحن لا يمكننا ان نسلط سلوكا جديدا سلبا الا اذا فهمنا الجديد حقا الفهم ، وعرفنا أبعاده وحدوده ومفراه وأسبابه ونتائجه ، وترجمنا كل عنصر من عناصره داخل الكل الذي يوجد فيه ترجمة اجرائية على الطبيعة ، وناقشنا انفسنا فيما نطبق وقسناه على أصل ما نطبقه . وكل هذا يضعنا على الباب الصحيح لفلسفة التربية في المرحلة التي نعيشها الآن .

غير أن قولنا بأن الميثاق الوطني هو قبلتنا التي نتجه اليها ونحن نصمم فلسفتنا التربوية لا يعنى الا ننظر في شيء الا الميثاق الوطني . فاعطاء الاولوية والاهمية الكبرى له لا ينفي اقامة وزن لما هو دونه وحوله من المصادر . والميثاق نفسه يطالب في أعماقه بضرورة البصر بأكثر مما ورد في الميثاق كخير ضمان للعمل العظيم والثورة الشاملة فهو في الباب الاول (نظرة عامة) ينص على أهمية وجود « وعى عميق بالتاريخ وأثره على الانسان المعاصر من ناحية ومن ناحية أخرى لقدرة هذا الانسان بدوره على التأثير في التاريخ » ثم يؤكد في الباب الثاني (في ضرورة الثورة) « ان . . القيادات الشعبية مطالبة الآن أن تتأمل تاريخها وان تنظر الى واقع عالمها ثم تقدم على صنع مستقبلها واقفة في ثبات على أرضها » ..

وفي نفس البابين ينص الميثاق كذلك على أهمية وجود « فكر مفتوح

لكل التجارب الانسانية ، يأخذ منها ويعطيها ولا يبعدها عنه بالتعصب ولا يصد نفسه عنها بالعقد » وان « الثورة العربية .وهي تواجه هذا العالم لا بد لها أن تواجهه بفكر جديد لا يحبس نفسه في نظريات مغلقة يقيد بها طاقته . وان كان في نفس الوقت لا ينغزل عن التجارب الفنية التي حصلت عليها الشعوب المناضلة بكفاحها » .

والواقع انه بجانب معرفتنا الحقيقية للميثاق لابد لنا أن نعترف ماضينا وواقعنا وتجارب غيرنا . فهذا لا يعيننا فحسب على الوصول الى فلسفة تربوية سليمة ، بل انه كذلك يعيننا بكل تأكيد على زيادة معرفتنا لمبادئ الميثاق ومفاهيمه وزيادة توضيحنا لها وتحديدنا اياها وتحويلها في صدق الى واقع حي .

ماذا ينبغي لفلسفتنا التربوية أن تجيب عليه وتتناوله بالبحث والتحديد :

الآن وقد عرفنا مصادرها التي تلجأ اليها ونحن نرسم فلسفتنا التربوية يمكننا أن نتساءل :

وما العلامات التي نريد أن نحددها في هذه الفلسفة ؟

ماذا ينبغي لهذه الفلسفة أن تجيب عليه لتكون بعد هذه الاجابة دليلا مفصلا لعملنا التربوي ؟

هناك في الواقع خمسة أسئلة كبيرة ينبغي لهذه الفلسفة أن تجيب عليها وتتناول اجابتها عليها بالشرح في عمق وتفصيل واتساق . هذه الاسئلة هي :

1- ما صورة مجتمعنا الجديد وما عناصر ثقافتنا الجديدة التي ننشدها وبنائنا في تحقيقها ؟

2- ما صورة المواطن التي يمكن أن نرسمها مشتقة من مجتمعنا الجديد وثقافته الجديدة - هذه الصورة التي اذا تخطقت بالفعل في كل فرد منا ومن أبنائنا صار مجتمعنا جديدا وثقافتنا جديدة قلبا وقالباً ؟

3- ما صورة المدرسة التي يمكن أن تخلق أو تسهم في تخليق المواطن الجديد ، وما صورة التعليم الذي ينتظم هذه المدرسة ؟

4- ما واقع مدارسنا وتعليمنا الآن ؟ وكيف يمكن النهوض بهما على النحو الذي يصل بهما الى الصورة المرجوة ؟

ان نقطة الانطلاق في الاجابة على السؤال الاول هي كما قدمنا ميثاقنا الوطني من الفه الى يائه .

غير أن الاجابة هنا لا تعنى مجرد سرد ما ورد في الميثاق من ابواب وفقرات وما حواه هذا كله من مبادئ واتجاهات . ولو كان الامر بهذا اليسر ما كلفنا انفسنا عناء توجيه هذا السؤال . انما ينبغي ان تزداد الانجابة عمقا واتساعا ، لكي تدخل في باب الفلسفة ، فتتناول كل ما ورد في الميثاق من مبادئ واتجاهات بالنسب والتحليل والتحديد والتقدير والمقارنة والربط .

والوقت والمكان لا يتسعان هنا لتناول موضوعات الميثاق ومبادئه واتجاهاته - ولا حتى بعض موضوعاته ومبادئه واتجاهاته - بهذا البسط والتحليل والتحديد والتقدير والمقارنة والربط . انما يكفي ان نثير هنا بعض الاستفهامات حول بعض ما ورد في الميثاق من مبادئ وقواعد واتجاهات لعلنا ننعم النظر في الاجابة عليها من بعد ذلك .

لقد نص الميثاق على حرية الوطن وحرية المواطن كهدف من اهداف النضال العربي . فما معنى هذه الحرية ؟ وما حدودها ؟ وكيف نصل اليها ؟ وما مدى ما وصلنا اليه منها ؟ وما الفرق بين حرية المواطن في اطار اشتراكي وحرية في اطار رأسمالي مثلا ؟ وما الصورة الواقعية الاجرائية لحرية الوطن وحرية المواطن في مجالات الحياة المختلفة ؟ وما علاقة حرية المواطن بالكفاية وبالعدل وبتوسيع قاعدة الثروة وبالوحدة وبالعلم ؟ .. الخ

كذلك نص الميثاق على وجوب السيطرة الكاملة للشعب على كل أدوات الانتاج . فما المعنى الاجرائي للسيطرة ؟ وما معنى الشعب ؟ وما معنى الانتاج وحقيقة آفاقه وأدواته ؟ واذا كان الانسان أداة من أدوات الانتاج فكيف تتم سيطرة الشعب عليه ؟ واذا كان العلم أداة من أدوات الانتاج كذلك فكيف يسيطر عليه الشعب وما حدود السيطرة الكاملة عليها ؟ .. وهكذا .

كذلك نص الميثاق على « ان النقد والنقد الذاتي من أهم الضمانات لحرية » . فما معنى هذا النقد والنقد الذاتي وكيف يكون ؟ وما صلاحيات النقد والنقد الذاتي ؟ وما موضوعاتهما وما حدودهما وما وسائلهما .. الخ .

ونص الميثاق على أن « مناهج التعليم في جميع الفروع ينبغي أن تعاد

دراستها ثوريا لكي يكون هدفها هو تمكين الانسان الفرد من القدرة على
اعادة تشكيل الحياة » .

فما معنى مناهج التعليم ؟ وما معنى ان يعاد دراستها ثوريا ؟ وما الفرق
بين المنطق أو التفكير الثوري وبين المنطق التقليدي والتفكير الاصلاحي ؟
وهل الدراسة الثورية للمناهج تنصب على مادة المناهج أو على طريقة
دراستها أو على كيفية تنفيذها أو على هذا كله ؟ ثم كيف تكون هذه
الدراسة ثورية ، وكيف نجسدها في تنظيمات واجراءات وواقع ؟ وأخيرا
ما معنى الانسان الفرد وما معنى قدرته على اعادة تشكيل الحياة ؟ .. (١)

هذه بعض استفهامات حول قليل من كثير مما ورد في الميثاق الوطني ،
وكلها وغيرها يهدف الى الوصول الى صورة دقيقة مفصلة على الواقع
تنمط عليها مجتمعنا في دقة .

ولئن كانت الاجابة على هذه الاسئلة ومئات غيرها صعبة ، فان اصعب
منها أن نجيب على السؤال الثاني الذي سبق أن أوردناه خاصا بصورة
المواطن التي يمكن أن نرسم عناصرها مشتقة من مجتمعنا الجديد وثقافته
الجديدة اللذين دأب الميثاق على تحديدهما . ذلك أن رسم صورة المواطن
الجديد معناها ترجمة كل نقطة وكل ملمح من ملامح المجتمع الجديد الى
مقومات سلوكية - تتضمن معارف ومعلومات ومهارات وعادات واتجاهات
وفيم - تكون انماطا تتجسد آلاف المواطنين بل ملايين المواطنين .

هذا ينقلنا الى السؤال الثالث الكبير عن صورة المدرسة الجديدة التي
تصلح وعاء يتخلق فيه المواطن الجديد والمجتمع الجديد . وعند الحديث
عن المدرسة نقصد ثقافة المدرسة بمبانيها وأدواتها وتجهيزاتها ومعلماتها ،
وبهيئات التدريس فيها وموظفيها بكفاياتهم وتنظيماتهم وارتياحهم ونظرتهم
الى الحياة والعمل ونموهم المهني ، وبمناهجها وما تتضمنه من مقررات
دراسية وكتب وأوجه نشاط وطرق تدريس وتنظيمات مدرسية واساليب
تقويم ، وبعلاقاتها الافقية والراسية التي تقوم على قيم ودوافع وآمال
معينة والتي تربط أعضاء المجتمع المدرسي بعضهم الى بعض وتربط هذا
المجتمع بالمجتمع الخارجى .

كل هذه عناصر في ثقافة المدرسة تحتاج الى تحديد وتفصيل باعتبارها
الوعاء الحيوى لنمو المواطن .

كذلك عند الحديث عن المدرسة لا تقصد المدرسة منعزلة عن سائر
المؤسسات والوسائط التربوية التي تسهم في تشكيل المواطن . فالذى

(١) تجد اجابات لهذه الاسئلة وغيرها في عدد صحيفة التربية الاسبق « الميثاق
والتربية » .

لا شك فيه أن للمدرسة في تشكيل المواطن حدود وامكانيات لا يمكن أن تتجاوزها ولا بد لها أن تعرف هذه الحدود وهذه الامكانيات لتعد منها بعد ذلك يدها الى غيرها من المؤسسات الواسطة . وتأخذ المبادرة في التعاون معها جميعا على تشكيل المواطن او اعادة تشكيله على الصورة المرجوة .

ثم انه عند الحديث عن المدرسة لا نقصد مجرد المدرسة كوحدة قائمة بذاتها ، فالمدرسة جزء من هيكل التعليم بقياداته وسياسته ومخططاته وتنظيماته ووسائله متابعته فضلا عن جوه العام . ومن هنا كان لا بد عند رسم صورة المدرسة من عمل حساب لقيادات التعليم المرجوة وتحديد سياسته وبيان كيفية عمل مخططاته واتفاق على اهدافه ومناقشة لتنظيماته ووسائله متابعته فضلا عن بحث الضمانات التي تكفل له الاحتفاظ بجو عام سليم .

لكن الاجابة على الاسئلة الثلاثة الكبيرة السابقة المتعلقة بصورة المجتمع الجديد وصورة المواطن الجديد وصورة المدرسة الجديدة لا تكفي لتكوين فلسفة تربوية فعالة مجدية ، اذ لا بد من الاجابة على السؤال الاخير الذي قدمناه وهو : ما واقع مدارسنا وما واقع تعليمنا الآن ؟ وكيف نحول هذا الواقع الى الصورة الجديدة التي حددناها لمدارسنا ولتعليمنا ؟

ان الاجابة على هذا السؤال بشقيه ليست هينة . وهي في كل الأحوال تحتاج الى قدرة عالية على النقد والنقد الذاتي بأسلوب علمي موضوعي ، كما تحتاج الى منهج ثوري في التفكير قوامه «تحقيق الامل» اكثر من «حساب الممكن» ويتسلح بقدرات « الوعي القائم على الاقتناع العلمي النابع من الفكر المستنير والنتائج عن المناقشة الحرة » و « الحركة السريعة الطليقة التي تستجيب للظروف المتغيرة » و « والوضوح في رؤية الاهداف ومتابعتها باستمرار » وكلها مما نص عليه الميثاق .

ما منهجنا وموجهاتنا في تحديد فلسفتنا التربوية :

عندما قلنا أن الميثاق الوطني اول وأهم مصدر نرجع اليه عند تحديد فلسفتنا التربوية ، لم نقصد مجرد الرجوع اليه للتصرف على ملامح المجتمع الجديد التي رسمها ، وعلى الخطوط التي حددها للتعليم ، انما قصدنا كذلك منهج الميثاق في اشتقاق الفلسفة وما حواه من توجيهات بشأن الاسلوب الذي يمكن اتباعه في التفكير وفي التفلسف . ولعل أهم هذه التوجيهات ما يأتي :

١ - الاخذ بالمنطق الثوري كبديل « لطريق المساومات والحلول الوسط والتفكير الاصلاحي الصادر عن العطاء والتورع » .

- ٢ - تأمل التاريخ لبيان أثره على الانسان المعاصر والمجتمع المعاصر .
- ٣ - الصديق في تحرى الحقائق ، حيث أن « أن أى محاولة لاختفاء الحقيقة واتجاهها يدفع ثمنها في النهاية نضال الشعب وجهده للوصول الى التقدم » .
- ٥ - دراسة تجارب الامم الاخرى بفكر مفتوح دون تعصب أو عقيد ودون الرغبة في مجرد النقل .
- ٦ - حك الفكر بالتجربة وتمحيص الراى النظرى بالتطبيق التجريبي « فالوضوح الفكرى اكبر ما يساعد على نجاح التجربة ، كما أن التجربة بدورها تزيد في وضوح الفكر وتمنحه قوة وخصوبة تؤثر في الواقع وتثابته » .
- ٧ - نشر الفلسفة بين جميع العاملين في الميدان وايصالها اليهم بالطريقة الأكثر ملاءمة بالنسبة لكل منهم .
- ٨ - اعمال النقد والنقد الذاتى في كل ما نصل اليه من فكر وعمل ، وذلك في جو من حرية الاجتماع وحرية المناقشة .
- ٩ - العمل بمبدأ الاجماع او الاخذ برأى الاغلبية على الاقل . ذلك أن جماعية القيادة معناها وضع سلطة اتخاذ القرارات والاتفاق على رأى في يد الجماعة
- ١٠ - تطوير المبادئ بالممارسة الفعلية وبالتفاعل الحى مع تاريخ المجتمع تأثيرا به وتأثيرا فيه .

من الذى يضع فلسفتنا التربوية ويصوغها :

ان الاجابة على هذا السؤال تحكمه عدة اعتبارات أهمها :

معنى الفلسفة ، ومعنى الثورة ، واتجاهات فلسفتنا الاجتماعية ، وطبيعة العملية التعليمية كما هى وكما نرجوها في البلاد .

أما معنى الفلسفة فقد سبق لنا تحديده على النحو الذى يبعدها كل البعد عن كونها كمالية عقلية تنفرد بهائلة من الناس تفكر منعزلة في أبراج عاجية ، وأكدنا صلتها الوثيقة بالعمل والسلوك الى الحد الذى يجعلها نل عمل وسلوك بين سليم .

ولما الثورة . فهي كل عمل شعبى تقدمى ، « انها حركة شعب بأسره

يستجمع قواه ليقوم باقتحام عيب لكل العوائق والموانع التي تعترض طريق حياته كما يتصورها وكما يريدتها » و « قيمة الثورة الحقيقية بمبدأي شعبيتها وبمدى ما تعبر به عن الجماهير الواسعة وبمدى ما تعبره من قوى هذه الجماهير لاعادة صنع المستقبل وبمدى ما يمكن ان توفره هذه الجماهير من قدرة على فرض ارادتها على الحياة » .

وأما اتجاهات فلسفتنا الاجتماعية فهي الديمقراطية بشعبيتها والاشتراكية بتقدميتها وبالوحدة بتماسكها الاجتماعي وقوته .

وأما طبيعة العملية التعليمية كما هي وكما نأملها فهي أولا وأساسا طبيعة شعبية تتناول ملايين الاطفال دون تمييز بسبب جنس او طبقة او دين ، وتضم آلاف المعلمين انذين نبعوا من اوساط شعبية وكانوا باتخاذهم مهنة التدريس عمالا بما تحمله الكلمة بالمعنى . ثم ان العملية التعليمية بعد هذا عملية ضخمة معقدة تحتاج الى جهد اكثر من فرد وفكر اكثر من فرد أو قلة من الافراد .

من أجل هذا كله ، ومن أجل الحكمة في وجود فلسفة تربوية ، لابد ان تكون عملية تحديد هذه الفلسفة ورسمها متضمنة جميع العاملين في العملية التعليمية وكل من يهمهم أمر هذه العملية أو يتصلون بها (من اولياء أمور وساسة ورجال اقتصاد .. الخ) ، او من يمثل هؤلاء جميعا بشرط أن تصل فلسفة التربية في كل الاحوال الى جميع العاملين في الميدان .

غير ان القول بان تحديد فلسفتنا التربوية مسئولية جميع المشتغلين بالتعليم وكل من يتصل بالتعليم ويهتم به يظل مبدا أجوف الا اذا قام المسئولون عن التعليم بعمل التنظيمات على شتى المستويات التي تكفل تجسيد هذا المبدأ . ومن هنا تظهر أهمية اعادة النظر في تنظيمات المدرسة وربطها بالمستويات العليا حتى دواوين الوزارة ، كما تظهر أهمية اعادة النظر في تنظيمات نقابة المعلمين والروابط التربوية وتحديد وظائفها على نحو يسهم في تحقيق هذه الغاية .

ثم ان القول باشتراك جميع المشتغلين بالتعليم والمتصلين به في وضع الفلسفة التربوية لا يعنى التسوية بين هؤلاء جميعا في الراى . فالديموقراطية في شعبيتها تؤكد أهمية راى الخبراء والمختصين وتنزع وزنا كبيرا لهذا الراى ، واشتراكتنا في تقدميتها تشترط الكفاية مع العدل ، وميثاقنا يؤكد أن العمل الثورى لابد أن يكون عملا علميا وان « السلطات الشعبية بدون العلم قد تثير حماسة الجماهير ولكنها بالعلم

وحده تقدر على العمل تحقيقاً لمطالب الجماهير » و « أن الجامعات ليست أبراجاً عاجية ولكنها طلائع متقدمة تستكشف للشعب طريق الحياة » .
ومن هنا يأتي الدور الخطير للخبراء والمختصين في التربية في قيادة عملية بناء الفلسفة التربوية .

* * *

وبعد فهذه محاولة لرسم هيكل لفلسفة التربية عندنا ، وفتح باب الطريق إليها ، ولعل فيها ما يمكن أن يسترشد به المشتغلون بالتعليم عند تخليق فلسفتنا التربوية .

* * *

المغزى التربوي لفلسفة العقل والذات والمجتمع

بقلم الدكتور صادق سمعان

المدرس بكلية التربية - جامعة عين شمس

يتناول هذا المقال فلسفة « العقل والذات والمجتمع » للفيلسوف جورج هيربرت ميد الذى يعتبر من العمدة الأساسية للفلسفة التجريبية التى تقترون دائما باسم وليم جيمس وجورج ميد وچون ديوى . وإذا كان القارئ العربى عامة ، والمربى خاصة ، قد تعرض بشكل ملحوظ فى السنوات الأخيرة لبعض كتابات جيمس وديوى التى نشرت بالعربية ، فإنه لم يتعرف بعد على فلسفة جورج ميد . فلم يترجم له أحد - على ما نعلم - حتى هذه اللحظة ولم يكتب عنه أحد كتابة علمية ، بل أن مؤلفاته ليست متداولة فى الأوساط الفلسفية عندنا ولا يكاد يتعرض لها أساتذة انفسفة الحديثة عندنا لا من قريب أو بعيد فى محاضراتهم وكتاباتهم . وبينما هذه هى الحال لدينا ، تترجم كتب ميد تباعا الى كثير من اللغات الأجنبية كالألمانية والفرنسية والإسبانية . والذى نقصده من هذا أن ميد لم يكن فيلسوفا مغمورا ، فلقد أشاد وليم جيمس بأصالته ، وقال عنه ديوى « انه عقلية فذة ، ونفاذة ومبتكرة الى أقصى ما يكون الابتكار » (١) . واعترف ديوى بفضله عليه فى أكثر من مناسبة . أما هوايته فلقد شهد له بأنه « فيلسوف من الطراز الأول ، وأن أفكاره مشيرة وموحية وتمثل مغامرات فى الأفكار » (٢) .

وكما أشرنا ، سوف تقتصر فى هذا المقال على عرض سريع لفلسفته فى العقل والذات والمجتمع التى نشرها أحد طلابه بعد مماته فى كتاب يحمل هذا الاسم (٣) . ويمثل هذا الكتاب - وهو أكثر كتبه ذيوعا - الأفكار الرئيسية التى شغلته منذ بداية هذا القرن حتى وفاته سنة ١٩٣١ حين كان يدرس الفلسفة والأخلاق وعلم النفس الاجتماعى فى جامعة شيكاغو .

كان ميد فيلسوفا كما كان عالما . وكفيلسوف ، كان تجريبيا فى اتجاهه ، يؤمن كسائر التجريبيين بالطريقة العلمية وبنظرية التطور وبالديمقراطية باعتبارها الدعائم الأساسية لهذا الاتجاه الفلسفى . وكعالم ، كان ميد من علماء النفس الاجتماعيين ، بل أنه كان فعلا من الرواد الأوائل لهذا العلم ومن واضعى لبناته الأولى . غير أن مساهمته فى هذا العلم لم تأت من زاوية جمع المعارف وتحقيقها بالطرق المميزة للبحث العلمى ، وإنما جاءت من ناحية التنظيم الفكرى للأفكار والمفاهيم العلمية السائدة ومن ناحية مناقشة مسلمات النظريات وإعادة صياغتها حتى تسير الاتجاهات والحقائق العلمية الحديثة . ومعنى هذا أن ميد لم يضيف كثيرا - أو لعله لم يضيف شيئا - الى مجموعة الحقائق والمعارف فى العلوم الاجتماعية ،

لم يسهم للعلم عن طريق الأرقام والقوائم والأحصائيات ووسائل القياس ، ولكنه أسهم مساهمة جلييلة للعلم - وللفلسفة - من زاوية البناء الفكرى النظرى عن طريق بصيرته النفاذة فى طبيعة العقل والذات والرموز واللغة والمجتمع . وكانت الوقائع والمعارف التى يستعين بها فى إقامة أفكاره الرئيسية مستمدة من الملاحظة والتحليل لخبراتنا العادية أو للمعارف الشائعة المألوفة . ومن ثم كان الطريق الذى سلكه للوصول الى معارفه وملاحظاته ، وبالتالى الى وجهة نظره الفلسفية ، طريقا مفتوحا للجميع أكثر منه طريقا فنيا متخصصا لا يجيده الا المتخصصون فى البحوث العلمية .

لقد عاش ميد فى وقت تشبع فيه الجو الفكرى العام بفكرة التطور البيولوجى التى وجهت الانظار بشكل درامى الى مبدأ التغير بالمقارنة الى مبدأ الثبات التركيبى الذى كانت تؤكد من قبل علوم الفيزياء والرياضة . وكان من الطبيعى الا يفسر الاورجанизم الانسانى (الكائن العضوى الانسانى) فى هذا الاطار التطورى فحسب ، بل كان من الطبيعى كذلك أن تفسر حياة الفكر كلها فى هذا الاطار . فكان لابد من النظر الى العقل من زاوية جديدة ، من زاوية نشأته ووظيفته فى عملية التفاعل القائمة بين الكائن والبيئة . كان لابد للعقل أن يظهر خلال السلوك ليخدم هذا السلوك ، وكان لابد أيضا من النظر الى المجتمعات نظرة جديدة ومن تفسيرها فى مقولات تطورية . هذا هو ما شغل ميد كما شغل غيره من الفلاسفة التجريبيين .

ولم يكن ميد ليقتنع بموقف المدارس السيكلولوجية السابقة والمعاصرة - من ترابطية أو وظيفية أو سلوكية - لأنها فى نظره فشلت فى تفسير ظاهرة نشوء العقل ، كقدرة مبدعة مسئولة واعية ، خلال التاريخ الطبيعى للسلوك . ورأى أنه لابد من ادخال بعد جديد فى الصورة لم يكن يحظى حتى ذلك الحين باهتمام علماء النفس ، ذلك هو البعد الاجتماعى . وعلى الرغم من اعتراف ميد بتأثره ببعض الفلاسفة المثاليين أمثال هيجل ورويس وبعض علماء الاجتماع أمثال كولى وبعض علماء النفس أمثال فند فى تحديد هذا البعد الاجتماعى وفى عزل ميكانيزم الاشارات ، الا أنه انتقدهم جميعا من زوايا مختلفة ووجه اليهم جميعا نقدا أساسيا واحدا وهو أنهم لم يسروا فى الطريق حتى نهايته لكى يفسروا كيفية نشوء العقل والذات خلال السلوك . فجميعهم افترضوا بشكل أو آخر ضرورة وجود عقل سابق أو ذات سابقة لكى تبدأ العملية الاجتماعية . وحتى أولئك الذين حاولوا تفسير بعض جوانب العقل أو الذات تفسيرا اجتماعيا لم يستطيعوا عزل ميكانيزم اللغة اللازم لنشوء العقل والذات وتحليله تحليلا سلوكيا اجتماعيا . فكان يقول ميد عن هؤلاء أنهم كانوا يصورون الامر كما لو كانت هناك قبعة سحرية يسحب منها العقل بفعل سحرى أى بدون مقدمات أو دلالات سابقة .

وعلى هذا كانت المشكلة الحقيقية بالنسبة لميد هي توضيح كيفية
سمو العقل والذات خلال عملية الاتصال والتفاهم الانساني ، اى ان
المشكلة عنده لم تعد تلك التى كانت تشغل الفلاسفة السابقين وهى كيف
تبدأ العقول - التى تكون قد تكونت من قبل لدى افراد منعزلين - فى
الاتصال ببعضها الآخر ، وبالتالي كيف تبدأ عملية التفاعل والمشاركة .

والعقل والذات عند ميد نشوءات اجتماعية ، واللغة على مستوى
الاشارات الصوتية هى الميكانيزم اللازم لنشوءيهما . وتقد حاول ميد
- ونجح بالفعل - ان يعزل ميكانيزم اللغة التى يتكون منها العقل اجتماعيا
والتي عن خلالها تنشأ الذات الواعية بذاتها وبالأخر .

وكان ميد يرى ان انتقال الكائن البيولوجى الى الكائن المفكر (او الى
الذات) لا يحدث الا عن طريق اللغة ، واللغة بدورها تفترض وجود مجتمع
من نوع معين كما تفترض وجود امكانيات فسيولوجية معينة فى تكوين
الأورجانزم . والمجتمع فى أبسط صورته لابد أن يتكون من كائنات بيولوجية
تشارك فى الفعل الاجتماعى وتستخدم افعال بعضها الآخر كاشارات
توجه سلوكها التالى . فيقول ميد اننا نجد « المحادثة بالاشارات » فى
شجار الكلاب حيث يحدد كل كلب سلوكه فى ضوء ما يأتىه الكلب الآخر
من اشارات .

« فقد تدور المحادثة بالاشارات التى لا يمكن ترجمتها الى
حديث واضح . وينطبق هذا أيضا على الحيوانات غير الراقية .
فالكلاب التى تقترب من بعضها الآخر وهى فى حالة غضب تستخدم
هذه اللغة - لغة الاشارات . فهى تدور حول بعضها مزمجرة
متحفزة للهجوم والانقضاض . وهذا موقف قد تنشأ عنه اللغة ،
بمعنى أن هناك اتجاها معيناً لدى فرد ما يستثير عند الآخر استجابة ،
وهذه بدورها تستثير سلوكاً معيناً ثم استجابة أخرى من الآخر
وهكذا .. » (٤)

ويرى ميد أن هذه الاشارات التى يأتىها الحيوان ويستثير ويوجه
بها استجابات الآخر هى المادة الأساسية للغة ، ولكنها لا هى باللغة ولا هى
بالشرط الكافى لها ؛ فهى اشارات غير مقصودة ولا تحمل للفرد الذى
يأتىها نفس المعنى الذى تحمله للآخر ، لا تعنى له ما تعنى للآخر . ان هذه
الاشارات ، بعبارة أخرى ، ليست « رموزاً ذات دلالة significant symbols
بالنسبة لهذه الحيوانات ، وبالتالي فإن « حديث الاشارات » ليس له
صفة التبادل الفكرى الحق .

ولكن الاشارات قد تصبح ذات مغزى حتى وان لم تأخذ صورة
الجهر الصوتى . ففى رأى ميد أن موقف اللاكمة قد يوضح لنا كيف أن

أفعال فرد ما كالملاكم تكسب جانب المفزى أو الدلالة . فالملاكم يتظاهر بأنه سوف يضرب غريمه في جزء ما من جسمه بينما هو في الحقيقة ينوى أن يضربه في جزء آخر . وهو يستهدف من هذا التظاهر أن يدفع خصمه الى القيام بحركة دفاعية يترتب عليها أن يترك جزءا حساسا من جسمه دون حراسة ، ومن ثم يستطيع هذا الملاكم عن طريق الخداع والمراوغة أن يسدد لغريمه اللكمة التي أرادها وفق الخطة المرسومة . وعلى هذا فان لحركة التظاهر مفزى ودلالة اصيلة لانها تحمل للملاكم الذي يأتيها نفس المعنى السلوكى الذي تستثيره عند غريمه . (٥)

« وفي حالة الملاكم فان اللكمة التي يبدأ في تسديدها لغريمه تنتزع من خصمه استجابة معينة يترتب عليها أن يخترق هذا الملاكم الموقف الدفاعى لغريمه وبذلك يتمكن من ضربه فعلا . فالتظاهر بالضرب كان اعتدادا للضربة الحقيقية التي يتوقع أن يسدددها لخصمه . أى أن السلوك الذى بداه أصبح مثيرا وموجها لاستجابته التالية . . ونحن نقول ان الحيوان لا يفكر ، فهو لا يضع نفسه في موقف يكون مسئولا عنه ، لا يضع نفسه في موضع الشخص الآخر ويقول ما معناه : «انه سوف يسلك بذلك الاسلوب وسوف أسلك انا بهذا الاسلوب » . فاذا كان الفرد يستطيع أن يسلك في ضوء تصوره لسلوك الآخر ، واذا كان الاتجاه الذى يستثيره في نفسه يمكن أن يكون مثيرا لسلوكه التالى كان لدينا سلوك ذو مفزى . وحينما يصبح الفرد قادرا على أن يتصور ويتكهن باستجابة الآخر وحينما تصبح هذه الاستجابة المتوقعة من الآخر مثيرا لضبط وتوجيه سلوك هذا الفرد نفسه قلنا ان هذا الفرد قد ضمن في خبرته معنى ومفزى سلوك الآخر . وهذا هو الميكانيزم العام لما نسميه فكرا » (٦)

فالتفاهم الواعى المقصود لا يمكن أن يتم بدون رموز ذات معنى . وبعبارة أخرى ان التفاهم الحقيقى يتطلب أن يعرف الفرد ما يلوى عليه ، لابد أن يكون هو ذاته - وليس الذين يستجيبون له فحسب - قادرا على أن يفسر معنى اشاراته ، وعلى أن يتصور معنى اشاراته للآخرين واستجاباتهم لها ، وأن يستغل هذه الاستجابة المتوقعة في ضبط وتوجيه سلوكه المقبل . وهكذا يستطيع الفرد - عن طريق هذه الرموز ذات الدلالة - أن يتصور دور الآخر في الموقف وان يوجه سلوكه في ضوء هذا التصور .

ويبحث ميد عن الاشارات التى يمكن أن تصبح رموزا ذات دلالة ومفزى والتي يمكن أن تحول الفرد البيولوجى الى كائن مفكر ، فيقارن بين الاشارة الصوتية وغيرها من الاشارات . ويؤكد انه لا توجد اشارة

أخرى تؤثر في الفرد ذاته كما تؤثر في الآخر مثل الإشارة الصوتية . فنحن نسمع أنفسنا نتكلم كما يسمعون الآخرون ، ولكننا لا نرى التعبيرات التي ترسم على وجوهنا ، كما أننا عادة لا نلاحظ سلوكنا (٧) . ولهذا يرى ميد أن الإشارة الصوتية هي المنبت الفعلي للغة الحقنة ، وبالتالي للعقل والذات .

ويعطى ميد كمثال للرمز الصوتي ذي المفزى - حيث يستثير الرمز في الفرد ما يستثيره في الآخر - صباح الفرد في مسرح مكتظ بالمشاهدين صيحة « النار ، النار » إذا ما رأى دخانا داخل المسرح . فحينما يؤثر هذا الصباح في الفرد نفسه كما يؤثر في الآخر ، وعندما توجه هذه الصيحة سلوكه التالي وسلوك الآخر نقول أن هذا الرمز الصوتي أصبح ذا مفزى ، ويكون الفرد قد أصبح شاعرا وواعيا بمفزى ما يأتيه من أصوات بالنسبة لنفسه وللآخر . وبذلك تكون قد وصلنا إلى مرحلة اللغة الحقنة بالمقارنة إلى مرحلة التفاهم والاتصال غير الواعي وغير المقصود وغير الموجه عند الحيوانات . أن الفرد في هذه المرحلة لم يعد مجرد مستجيب للإشارات ، أنه يستخدم الرموز . لقد اكتسب عقلا . والعقل ليس إلا هذه الرموز ذات المفزى في السلوك ، ومتى وجدت هذه الرموز في السلوك قلنا أنه سلوك مستنير ذكي . فالعقل عند ميد وعند سائر الفلاسفة التجريبيين ليس كيانا أو مادة (substance, entity) إنما هو سلوك . والذكاء ليس إلا عملية تمثل الفرد لتلك العملية الاجتماعية التي ينشأ فيها المعنى ، عملية التفاهم والاتصال حيث يحدد الفرد لنفسه ما تعنيه إشاراته ورموزه للآخر ويوجه استجاباتهم لهذه الإشارات وكذا سلوكه التالي . وباختصار يقول ميد أنه ليس ثمة سلوك ذكي إلا إذا تضمن أخذ الفرد الدور الآخر والسلوك في ضوء سلوك الآخر المتوقع والفعلى . هذا هو المجال الوحيد الذى يتولد فيه الذكاء أو - أن شئت - العقل (٨) . ولا يقبل ميد أى تفسير آخر غيبى أو سلفى أو روائى .

وهكذا لا يبدأ ميد بعقول فردة ثم يخرج منها إلى المجتمع ، ولكنه يبدأ بعملية اجتماعية موضوعية ثم يدخل منها إلى الفرد محطلا الكيفيةبنى تنتقل بها هذه العملية الاجتماعية - عملية التفاهم - إلى الفرد وكيفية تمثله لها عن طريق الرمز الصوتي . والعقل عند ميد اجتماعى - دائما أبدا - في نشوئه ووظيفته ، وتدوم اجتماعية التفكير بدوام تصور الفرد لنفسه في مواقف الآخرين .

ويرى ميد أن عملية تصور مواقف الآخرين (أو كما يعبر عنها بعملية « أخذ أو لعب أدوار الآخرين ») هي العملية التى يصبح بها الفرد شاعرا بذاته وبفاعليته كما سنرى . غير أن مدار هذه العملية قد يتسع فيتعدى

أخذ أدوار الآخرين الى سلوك الاشياء الخارجية . فكما يمكن للفرد أن يقول : « أن الآخر سوف يسلك بتلك الكيفية واننى سوف أسلك بهذه الكيفية ، وأن هذا سوف يؤدي الى موقف اجتماعى أرغبه أو الى نتيجة أرغبها » ، فانه يمكن أيضا أن يقول : « اننى اذا قمت بكذا وكذا ازاء هذا الشيء وذاك من مكونات البيئة ، فان هذا الشيء (أو الاشياء) سوف يرد عنى سلوكى هذا بكذا وكذا ، وسوف تكون النتيجة كذا وكذا » . ويرى مبد أن عملية عزل الاشياء الفيزيكية يعتمد على قدرتنا على أخذ دور الآخر . أى أن التفكير فى الموضوعات الفيزيكية يتضمن أن نأخذ أدوارها ومن ثم قلنا ان التفكير فى الطبيعة الفيزيكية لا يزال عملية اجتماعية على الرغم من أن الموضوعات التى نفكر فيها ليست اجتماعية ، كما هو الحال مع الآخر ، فنحن نستطيع ان نأخذ أدوارها وان كانت هى لا تستطيع بدورها ان تأخذ أدوارنا (٩) .

ولسنا هنا بحاجة الى أن بين ان البحث العلمى الموضوعى بدأ يتقدم حينما اتسع مجال هذه العملية . وتعتمد العلماء ادخال اشياء مادية مختلفة وعمليات مختلفة فى علاقات مع بعضها الآخر مستهدفين من ذلك دراسة الكيفية التى تتفاعل بها هذه العناصر أو العمليات مع بعضها الآخر والوقوف على نتائج هذه التفاعلات . وعن طريق هذه العمليات يبدأ عالم « الاشياء » يتحول الى عالم « الموضوعات » أى الى عالم اشياء ذات معان ، الى عالم أصبحت فيه نتائج سلوك الاشياء جزءا لا يتجزأ منها ، وبذلك أصبحنا نستجيب للاشياء لا باعتبارها مجرد مشيرات مادية عارية إنما نستجيب لها فى ضوء معانيها أى وظائفها ونتائجها .

نشوء الذات :

يفسر ميد ظاهرة نشوء الذات بنفس العملية التى يفسر بها نشوء العقل ، ففى رايه أن العقل والذات والرمز ذا المغزى كلها نشوءات جديدة تنبثق مع بعضها البعض وتؤثر كل منها فى نمو الآخر . فالفرد ، نتيجة لقيامه بأدوار مختلفة ، يبدأ فى أن يرى تدريجيا دوره هو ويميزه من دور الآخرين الذين اضطلع بأدوارهم لفترة ما ، أى يبدأ الشعور بالذات وتمييزها من الذوات الأخرى . اننا نصبح واعين بانفسنا ، نصبح ذواتا متميزة خلال عملية لعب أدوار الآخرين . ولا يمكن ان يتأتى لنا هذا إلا عن طريق تلك العملية الرمزية التى نصبح بمقتضاها واعين بسلوك الآخر وقادرين على استيعابه أو على الاصح تعلمه . وباختصار ، يرى ميد أن الذات تدرك كيائها فى ذات الوقت الذى تدرك فيه كيان الآخر الذى تلعب دوره ، ويرى أن ادراك الذات لكيائها يعنى أنها أصبحت قادرة على أن تعكس نظرتها وتفكيرها على ذاتها ، على أن تجعل من نفسها موضوعا للدراسة والنقد ، وأن تجعل الذوات الأخرى معيارا أو مقياسا لهذا النقد .

ويمكننا أن نقول أن ميد يحدد ثلاث مراحل لنمو الذات : المرحلة
أنتى يلعب فيها الطفل دور شخص آخر ، ومرحلة اللعب الجماعى ، ثم
مرحلة الآخر المعم the generalized other حيث تصبح عملية أخذ دور
الآخر اتجاها عاما . وفى المرحلة الاولى يقوم الطفل بدور الاشخاص أو
الحيوانات التى تكون قد دخلت فى مجاله الحيوى بشكل أو آخر . وهنا
يقوم الطفل بدور الآخر بالمحاكاة والتشخيص والتفكير ، ويصبح الطفل
قادرا على أن يلعب هذا الدور أو ذاك فيما بعد اذا تطلبت الظروف .
ربنمثل أو تعلم هذه الادوار تكتسب الذات من المرونة ما يساعدها على
التوافق فى المواقف الجديدة وما يجعل سلوكها مقبولا اجتماعيا . ويقول
ميد أنه كلما زاد عدد الادوار التى يلعبها الطفل كلما أصبح أكثر قدرة على
مشاركة الآخر فى مشاعره ومشاكله وكلما جاءت استجاباته أكثر دلالة
من الناحية الاجتماعية . أما فى المرحلة الثانية - مرحلة اللعب الجماعى
حيث النشاط منظم ومشارك - لابد للفرد أن يتمثل كل هذا النشاط
حتى يتسنى له أن يلعب دوره بنجاح . فالفرد هنا لا يقوم بدور شخص
واحد أو حيوان ما ، انما يقوم بدور أى شخص آخر فى هذا النشاط
المنظم . وفى المرحلة الثالثة يقوم الفرد بالنسبة لذاته بدور الآخرين فى
حضورهم وغيابهم ، فهو يتمثل - عن طريق الرمز ذى الدلالة - موقف
الجماعة ويحكم على رغباته وميوله وقيمه فى ضوء معايير هذه الجماعة ،
ريصل به الامر الى أن يجعل صالح الآخرين موضوعا لرغباته وهدفا من
أهدافه . ويرى ميد أنه بالقدر الذى تكون به الذات قد تمثلت اتجاهات
الآخرين عن طريق اللغة ، بهذا القدر تكون الذات قد توحدت مع الآخرين ،
أى أصبحت هى والآخرين شيئا واحدا ، أو تكون - على حد تعبيره - قد
« أصبحت الآخرين » ، أى أصبحت قيم الآخرين هى قيمها . وبالقدر الذى
تصبح به الذات قادرة على أن تقوم هكذا بدور « الآخر المعم » بهذا
القدر تكون قيمها هى قيم العملية الاجتماعية ذاتها . وفى هذا المستوى
يصبح التفكير ليس سوى محادثة الذات مع الآخر المعم . ومن المؤلف
فى حالات الصراع الخلقى على وجه الخصوص أن يشعر الفرد بهذه المحادثة
الداخلية حيث يكون أحد أطراف هذا الحديث هو صوت الرغبات عند
الفرد بينما يكون الطرف الآخر هو صوت الآخر المعم ، صوت الضغط
الاجتماعى ، صوت الاتجاهات الاجتماعية التى نسميها « الضمير » ،
صوت ما سوف يقوله للناس (١٠) .

ولكن الذات عند ميد ليست مجرد تنظيم وتمثل لاتجاهات الآخرين
فهى ليست عاكسة لاتجاهات الآخرين فحسب ، لانه لو كان الامر كذلك
لما كان ثمة مجال للنشاط الابداعى المطور للاوضاع الاجتماعية . ولكن
الذات « الكاملة » عند ميد تؤثر فى الوضع الاجتماعى وتغير فيه بسلوكها
تماما كما تتأثر به . ويؤكد ميد ان كل سلوك للفرد على مستوى التفاهم

اللفوى - او حتى غير اللفوى - يغير في التركيب الاجتماعى بدرجة او بأخرى تصل عند الزعماء والقادة الى درجة التحول الاجتماعى . فالذات التى لاتنبثق الا خلال عملية اجتماعية تؤدي بدورها الى تغيير معالم هذه العملية الاجتماعية ، أى الى إعادة تنظيم هذا المجتمع (١١) . وليس فى موقف ميند هذا غرابة على الإطلاق فهو يشارك سائر التجريبيين فى الايمان بقدرة التفكير المبدعة والمطورة وفى اعتبار الفرد مركز التجديد فى المجتمع .

وهكذا نرى أن الذات عند ميد شأنها شأن العقل ، فهي ليست كيانا انما سلوكا . والفرد لا يولد وله ذات كما أنه لا يولد مزودا بالعقل أى بالرموز ذات المغزى . وراينا كذلك ان الذات عند ميد ليست عملية تفتح أو نضج من الداخل كما زعم أصحاب الفرائز ، انما هي نتاج التفاعل المتواصل للفرد البيولوجى مع غيره من الافراد والاشياء والوصول الى معان مشتركة من المواقف والخبرات المشتركة . وراينا كيف تغلب ميد على مشكلة الثنائية بين ما هو داخلى وخارجى او بين ما هو فردى واجتماعى . فعن طريق العملية الرمزية يتكهن الفرد بنتائج سلوكه وسلوك الآخرين وعن طريقها يصبح قادرا على أخذ دور الآخرين وبالتالي على أخذ دور الآخر المعم . فليس هناك ثنائية او تقابل انما هناك اتصالا أصيلا . وجدير بالذكر هنا ان ميد يربط فى سائر كتاباته بين مفهوم الآخر المعم ومفاهيم « العمومية الاجتماعية » و « الموضوعية » . فبالقدر الذى يكون به ما يأتية الفرد من أفعال وأقوال مفهوما لدى الآخرين ومقبولا وسليما بالنسبة لهم ، بهذا القدر يكون هذا السلوك عاما وموضوعيا . ويقول ميد ان هذا هو ما يحدث فى العلم ، فالعلم يسجل ما هو عام ومشترك فى هذا العالم ، وهو فى هذا التسجيل يتوخى استبعاد الناحية الشخصية للعالم الفرد قدر المستطاع ويستهدف الوصول الى معادلة أو قانون يسمو فى النهاية عن الخبرة الخاصة ويمكن للآخرين التحقق من سلامته وموضوعيته . . فعملية أخذ ادوار الآخرين عند ميد هى جوهر الموضوعية العلمية والاجتماعية .

المجتمع

قلنا انه نتيجة لنشوء هذا الفرد الواعى الخلقى المبدع والخلاق يتحول شكل الحياة ويكتسب المجتمع تنظيما جديدا . فالفرد الانسانى لا يلعب دوره الاجتماعى عن طريق التمييز النفسىولوجى كما هو الحال فى الحشرات أو عن طريق التأثير العارى للاشارات على الآخرين كما هو الحال عند الحيوان ، انما يقوم بدوره - كما رأينا - عن طريق

تمثل أدوار الآخرين التي يحتويها النشاط الاجتماعي المشترك ، ومعنى هذا أن المجتمع يكون في هذه الحال قد نجح في عملية الضبط الاجتماعي ، ذلك لأنه قد نجح في أن يفرس نفسه في افراده ، نجح في أن يحمل الفرد على أن يوجه سلوكه في ضوء نتائج المحتملة على الآخرين وفي أن يجعل الفرد مسئولاً عن القيم الاجتماعية التي تترتب على سلوكه (١٢) .

ويرى ميد أن المجتمعات لا تتساوى في مدى تحقيقها لهذا النجاح . فالمجتمع الديمقراطي - أي الذي لا يقوم على سيطرة طبقة أو فئة تملك على أخرى لا تملك ، ولا يقوم على سمو جنس أو عقيدة إيا كانت - هو الذي يساعد ، عن طريق مؤسساته ومنظماته ، على تنمية القدرة على أخذ دور الآخر عند أعداد متزايدة من الافراد والجماعات . كما أن هذا المجتمع يشجع عند الافراد والجماعات الفعل الخلقى للأنا المبدعة المطورة - غير العاكسة - ويكفل لها الضمانات التي تحفزها على الاندفاع في عملية تحقيق غايات اجتماعية تقوم على الدراسة الموضوعية .

فالمجتمع الذي يسعى اليه ميد مجتمع مفتوح ذو فلسفة تجريبية كنهج تجريبية الطريقة العلمية ذاتها ، مجتمع يعنى بأسلوب تعديل وتطوير قيمه عن طريق إعادة تفسير المواقف في ضوء أحدث المعارف المختبرة (١٣) .

وينتقل ميد الى مناقشة المجتمع الدولي في ضوء نظريته عن الذات وأخذ دور الآخر ، فيقول ان ما ينطبق على الفرد ينطبق على الدول . فكما أن المؤسسات والنظم الاجتماعية في المجتمع الواحد تعمل على توسيع عملية أخذ الادوار ، فان المنظمات الدولية يمكن ان تؤدي الى توسيع ذلك الجزء المشترك من المجتمع العالمى . ولكنه كان يرى ان الامم لاتزال غير قادرة على الدخول في المجتمع الدولي من زاوية الدور الوظيفي الذي يمكن ان تلعبه ، فهي لذلك تدخله من زاوية مصالحها الضيقة دون النظر الى هذه المصالح في ضوء المطالب والاتجاهات العالمية . ان الدول في رايه لم تتعلم بعد أن تأخذ دور الآخر وأن تسهم بشكل واع مقصود في عملية توسيع المصالح المشتركة ، وهي - على حد تعبيره - لا تزال في مستوى الفرد البيولوجي الذي لم يصل بعد الى الذات الخلقية والانا المبدعة على المستوى الدولي . ويؤكد ميد الأهمية القصوى لاحترام الدول لبعضها الآخر ولسيادتها ومصالحها ، ولكنه يهيب بهذه الدول ان تؤكد ذواتها على المستوى الخلقى ، أي ان تضع في اعتبارها - حين تسعى الى تحقيق مصالحها - مصالح غيرها من الدول التي يربطها معها هذا الموقف الدولي أو ذاك (١٤) .

هذه هي أهم الخطوط العريضة في نظرية جورج ميد في العقل والذات والمجتمع . وهي في رايه فرض مثير يساعدنا على تفسير نشوء العقل

والذات تفسيرا سلوكيا اجتماعيا ، وبالتالي يساعدنا على التغلب على قصور موقف السيكلوجيين التقليديين الذين أهملوا العلية الاجتماعية التي يحدث خلالها النمو الانساني ، وموقف علماء الاجتماع السابقين الذين أهملوا المستوى البيولوجي لهذه العملية الاجتماعية واستندوا على مفهوم ذاتي عقلي عن المجتمع حين زعموا أن المجتمع لا وجود له من الناحية الموضوعية ، إنما هو قائم في عقول الافراد . ولا شك أن سلوكية ميد الاجتماعية تختلف اختلافا جذريا عن السلوكية التقليدية التي كانت ترى مركز العقل في مخ الفرد أو في جهازه العصبي والتي كانت تختزل اللغة الى مجرد تتابع في حركات الاحبال الصوتية ، ومن ثم كانت تبسط العمليات العقلية تبسيطا مخلا وتجعلها عمليات ذاتية غير موضوعية . فاللغة عند ميد - كما هي عند ديوي - ليست عملية التعبير عن فسر سابق ولا هي مجرد حركات الاحبال الصوتية ولكنها وسيلة ترجع في شأنها الى مجالات الخبرة المشتركة ووظيفتها احداث التعاون بين المشاركين في هذا النشاط المشترك في موقف ما وتوجيه نشاط كل لاحداث نتائج معينة .

حقا ان قارئ جورج ميد تعترضه بعض الصعوبات . فنظرا لاصالة مفاهيمه وجدتها يستخدم ميد أحيانا لغة غير مألوفة تحتاج الى شيء كبير من الجهد لفهمها وتمثلها ، إلا أن هناك صعوبات أخرى أكثر أهمية وخطورة ، ففي بعض الحالات يجد هذا القارئ الناقد أنه مضطر الى أن يوجه لبيد نفس النقد الذي وجهه ميد الى غيره من علماء النفس . فلماذا مثلا موقف الملائكة - الذي تعرضنا له من قبل - حيث يقوم الملائكة بالتظاهر بالضرب حتى يفتح ثغرة في دفاع خصمه . إلا يفترض ميد سبقا وجود عقل لدى هذا الملائكة يسمح له برسم استراتيجيته ؟ حقا ان المثل يوضح لنا كيف يمكن للإشارات غير الصوتية ان تصبح في موقف اجتماعي حاملة للمعاني ، ولكن ميد لا يوضح لنا في هذا المثل ولا في أي مكان آخر كيف تتحول الحركة العضوية أو الاصوات الى رموز ذات مغزى ، كيف يكتسب صوت ما صفة الرمز ذي المغزى ؟ وبالإضافة الى هذا ، ان ميد - وهو الفيلسوف الذي كان يحارب المفاهيم غسيرة العلمية التي لا يمكن اختبارها أميريكيًا - يلجأ في أحيان قليلة الى مفاهيم يصعب التحقق منها موضوعيا مثل مفهوم « تمثل سلوك الآخر ، أو تمثل الرموز » internalization (١٥) . والذي يقصده ميد من عملية التمثل هو عملية التعليم . ومفهوم التمثل والامتصاص لا يفيدنا كثيرا في فهم العملية أو العمليات السلوكية التي يتم بها الانتقال من الخارج الى الداخل . ومهما يكن من أمر ، فان مثل هذه الانتقادات الفرعية لا تنتقص على الإطلاق من تقدير القارئ لمساهمة ميد الهائلة في بناء علم النفس الاجتماعي كعلم ، بل ان كثيرين يعتقدون ان عمل جورج ميد يمثل المرحلة

الاولى للميلاد الفعلى لهذا العلم . والأمر الذى لا شك فيه أن كثيرا من مفاهيم ميد الرئيسية أصبحت ركيزة أساسية فى علم النفس الاجتماعى والعلاج النفسى والفلسفة .

المغزى الفلسفى والتربوى لنظرية جورج ميد

رأينا أن ميد يعتبر العقل والذات نشوءات اجتماعية تنبثق خلال التاريخ الطبيعى للأحداث وان اللغة ، فى صورة اشارات أو رموز صوتية ، هى الميكانيزم اللازم لهذا النشوء . ويؤكد ميد خلال عرضه لنظريته مبدأ الاتصال بين مستويات الوجود المختلفة (الفيزيقي ، العضوى والانسانى) ذلك المبدأ الذى تفرضه علينا نظرية التطور . ولكن هذا المبدأ يؤكد من ناحية أخرى ، ظاهرة البجدة والتمايز فى كل مستوى عما يسبقه من مستويات . أى أن مفهوم الاتصال يؤكد أيضا مفهوم النشوء بمعنى أنه خلال عملية التفاعل بين الأحداث الطبيعية تنشأ تنظيمات جديدة تتميز بصفات جديدة ، وان كل حدث جديد يمثل استمرارا مع الأحداث السابقة التى انبثق منها كما يمثل تحولا عنها .

ويترتب على الأخذ بمبدأ الاتصال هذا نتائج فلسفية وتربوية خطيرة من أهمها ضرورة استبعاد أى محاولة لتفسير الأحداث الطبيعية والنشوءات الجديدة فى ضوء قوى خارجية عن المجال الطبيعى باعتبارها سببا لاي نمو أو علة لآلية ظاهرة . ويترتب أيضا على الأخذ بهذا المبدأ رفض الثنائية الديكارتية للانسان والطبيعة ، للجسم والعقل ، تلك الثنائية التى أفسدت الفلسفة المعاصرة كما يقول هوايتييد . ويترتب عليه أيضا رفض التفسيرات الاختراالية للفلسفة المادية التقليدية . فالفلسفات الثنائية كانت تضع الحياة والعقل فى مستوى ميتافيزيقي أسمى من المستوى المادى . والفلسفة المادية التقليدية كانت تدّين بأن الوجودات السابقة أكثر واقعية من اللاحقة ، وفى ضوء هذه الفلسفة غير التطورية تصبح كل النشوءات اللاحقة مجرد « نتائج » لقوى أصلية مسببة . وحيث أنها كذلك — أى مجرد نتائج (أو آثار) — لا يمكن أن تكون لها صفات أو خواص مميزة لها غير تلك التى تحتويها أصولها . فالسبب أو « العلة » فى هذا المذهب المادى والميتافيزيقي الميكانيكية يحتل مكانا أسمى من النتيجة تماما كما يحتل « العقل » مكانا أسمى من الجسم عند الفلسفة العقلية .

وفلسفة جورج ميد ترجمة أصيلة لمفهوم الاتصال كما يتضح من مناقشاته فى تطور اللغة من اصوات عند الطيور الى اشارات عند الكلاب الى اشارات ذات دلالة ورموز صوتية — لغة — عند الانسان . واللغة عنده هى الوسيلة اللازمة لنشوء العقل والذات كظواهر طبيعية وكسلوك وظيفى فى مجالات الخبرة المشتركة .

والقول - كما يرى ميد - بان الانسان يكتسب ذاته خلال عملية انتطبيع الثقافى ، اى يكتسب صفاته الانسانية عن طريق عملية الذات الاخر ، يحتم الاخذ بمبدأ تغير الطبيعة الانسانية بتغير الأوضاع الثقافية وتطبيق دعاوى نظريات الوراثة والفرائز وتطبيق تلك المفاهيم المغلوطة التى يكتظ بها تاريخ الفكر الفلسفى كمفهوم هوبز فى أن وجود الافراد المفكرين القادرين على ابرام عقود واتفاقيات سابق لوجود المجتمع ، ومفهوم لوك فى « الحقوق المطلقة المقدسة للأفراد » ويترتب عليه كذلك رؤية سخف ذلك الموقف المتطرف للمثالية الذاتية الذى يعرف باسم « الأنا وحيدية Solipsism الذى يتلخص فى المعادلة التالية : اننى اشخص الوحيد أو الشئ الوحيد الذى له وجود . اننى لا أستطيع أن اخرج عن نطاق الخبرة ، والخبرة لا بد أن تكون خبرتى انا . وعلى ذلك فليس ثمة من وجود غير ذاتى » (١٦) . فلقد رأينا كيف أن الذات عند ميد لا تنمو الا فى ضوء علاقاتها مع الآخرين ، فالفرد يفهم نفسه فى ضوء الآخرين ويفهم الآخرين فى ضوء نفسه ، ورأينا كيف يضع الفرد نفسه فى مكان الآخر وأنه حين يستخدم اللغة يفكر فى وقع ما يقوله على الآخرين وما سوف يعنيه لهم ، أى انه يجرب على ذاته ما يزمع أن يقوله للآخرين وأنه يقصد التأثير فى الآخر فى اتجاه محدد متعمد ، وأنه يختار الرموز التى يعتقد أنها تحدث هذا التأثير المرغوب . ولهذا نقول ان التفكير ليس الا نوعا من الحديث الداخلى أو التجريب الدرامى أو المراجعة التأملية بين الذات والآخر . ان هذه العملية المستمرة لفهم الذات لنفسها فى ضوء الآخر وفهم الآخر فى ضوء الذات هى اساس التفاهم المشترك الذى يؤدى الى نتائج موضوعية يتسنى لكل من الذات والآخر ان يراها ويقومها ، وهى أيضا نفس الاساس الذى تقوم عليه الموضوعية العلمية كما رأينا .

ان ميد لم يتعرض فى كتاباته للمغزى التربوى لفلسفته ومع ذلك فإننا لا نبالغ البتة اذا قلنا ان فلسفته انما هى فى المرتبة الاولى فلسفة تربوية اجتماعيا وفكريا وخلقيا . فليست العملية التربوية الاعملية بناء الذات - الاخر بشكل هادف مقصود ، تلك الذات التى تشارك مع الآخرين مشاعرهم واتجاهاتهم وأهدافهم ، وهى التى تلاحظ وتدرس وتفكر فى النتائج المحتملة وتوازن بينها وتختار وتكون مسئولة امام نفسها وغيرها عن نتيجة اختيارها . ولقد رأينا ان الذات التى يتحدث عنها ميد ليست نتاجا للأوضاع القائمة فحسب انما مطورة مجددة ، فلا يتحتم أن يكون الآخر بالنسبة لها هو ذلك الآخر الذى استعبدته العادات والتقاليد والأوضاع القائمة انما ربما كان ذلك الآخر الدينى الذى لم يتحقق بعد . ورأينا كذلك كيف أن المجتمع الديمقراطى هو ، عند ميد ، أنسب المجتمعات لتنمية هذه الذات المفكرة الخلقية المطورة . ولا شك ان لكل من هذه النقاط مغايرتها التربوية التى لا يتسع المقام لمناقشتها بتفصيل ، ولذلك حسبنا أن نستخلص أهمها ونجملها فيما يلى :

١ - ان تقديرنا لأهمية عملية لعب دور الآخر - شخصا كان أو شيئا - في نمو الذات يلقي علينا كآباء ومربين مسؤولية خطيرة في تخطيط وتوفير المواقف التربوية التي يتسنى فيها للطفل ان يدخل في علاقات متزايدة مع الاشخاص والأشياء تتطلب منه أن يفكر ويتعاون مع الآخرين ويرى البدائل المختلفة للسلوك ويختار من بينها .

وباختصار نقول ان تعدد الأدوار وتنوعها التي يلعبها الطفل في المواقف التربوية المختلفة يساعده على الوقوف على وجهات نظر الآخرين وعلى زيادة فهمهم لهم وتقديره لمشاعرهم وعلى الموازنة بين مطالبه ومطالبهم ، وعلى رؤية العلاقة العضوية بين الوسائل التي يختارها والنتائج المترتبة عليها . ان الشخصية اللاسوية هي تلك التي لا تسعد الا اذا كانت دائما تحت الاضواء والا اذا كبل لها المديح ، وهي أيضا تلك التي تخلق المعاذير لافعالها وتلوم الآخرين على أخطائها والتي لا ترضى أن تتحمل مسؤولية تفكيرها ونتائج سلوكها .

٢ - رأينا أن العقل والذات عند ميد ينبثقان معا ويعمل كل منهما على نمو الآخر وان الرمز ذا الدلالة هو الميكانيزم اللازم لنشوءهما ، ورأينا ان التفكير عنده هو « تصور الفرد لاستجابة الآخر وجعل هذه الاستجابة المتوقعة مثيرا لضبط الفرد لسلوكه وتوجيهه » . رأينا أيضا كيف ان الذات تصبح « حكيمة » في قراراتها و « خلقية » في اتجاهاتها عندما تستطيع ان تنتقد تفكيرها وسلوكها كما تتوقع أن ينتقدها الآخرون ، اى عندما تستطيع ان تتكهن بالنتائج المحتملة وتختار على هدى هذا التكهن . والفزى الهام لهذا ان الذات تكون خلقية بقدر قدرتها على التفكير والتبصر بالنتائج والاختيار ، وتكون علمية بقدر قدرتها على تصور ادوار الآخرين وسلوك الأشياء في المواقف وعلى تحديد سلوكها في ضوء النتائج المتوقعة . ومعنى هذا بعبارة أبسط ان الذات المفكرة ذات خلقية ، وان الذات الخلقية ذات مفكرة تدرس وتستبصر وتقوم وتختار . ولهذا كله مغزاه الثورى بالنسبة للتربية الفكرية والتربية الخلقية ، فالتربية الفكرية ليست عملية حفظ النظريات والقوانين والقواعد انما هي أساسا عملية تفكير في مشكلات علمية واجتماعية وخلقية ، والتربية الخلقية ليست حفظ النصوص وقوائم آداب المعاملة ، انما هي أساسا عملية تفكير في مشكلات اجتماعية تقوم على الدراسة والتبصر بالنتائج والاختيار وتحمل نتائج هذا الاختيار . والإسلوب في التربية الفكرية والتربية الخلقية يجب ان يكون واحدا ، هو الأسلوب العلمى التجريبي .

٣ - رأينا أن الاتصال والتفكير يتم عن طريق اللغة اى الرموز ذات الدلالة . وعلى هذا لا يمكن ان يتصور أحد اى برنامج تربوى لا يؤكد

أهمية الرموز . ولكن آفة تعليم الرموز انه يؤدي الى اللفظية والطنطنة
باعتبارات التي لا تحمل معانى ، والرموز في هذا الموقف فاقدة لدلالاتها
الاجتماعية ولقدرتها على توجيه السلوك واحداث التعاون لانها لم تقم على
أساس خبرى ترمز اليه فيما بعد . لابد أن يدرك المربون اذن أن الأرضية
التي يقوم عليها التفكير والرموز هي الخبرة الاولى التي نعنى بها العمل
والمعانة ، والتعلم من ذلك الذي نفعله ونقاسى منه ونتمتع به .

٤ - انه لما كانت الذات تكتسب خلال تفاعل الفرد مع الآخر في مواقف
الحياة المختلفة فانه كلما كان هذا الآخر واضحا ومحددا ومتناسقا كلما
ساعد هذا على تكامل الذات وعلى تمتعها بالصحة العقلية . فإذا كان
الكبار الذين يتعامل معهم الصغير ذوى رصيد محدود من المفاهيم ، وإذا
كانوا خرافيين في تفكيرهم او متناقضين في قيمهم ومعاييرهم وتوقعاتهم
فان الصغير سوف يقعون فريسة لهذا التناقض والصراع . ان الذات
التي لا تقدر على التكهن او التنبؤ ، الى قدر معقول ، باستجابات الآخرين
لتناقضها ، لا تقدر بالتالى على أن تنسق سلوكها في اتجاه واضح ومحدد
ومتناسق . وبعبارة اخرى انه كلما كان الوسط التربوى الذى ينشأ
فيه الطفل ذا فلسفة متناسقة تحكم تفكير ونشاط الذين يعملون فيه كلما
ساعد هذا على تنسيق قيم الطفل وتحديد اتجاهاته .

٥ - ان نمو الذات السوية التي تأخذ الآخر في اعتبارها لا يتوقف على
الوسط التربوى المباشر فحسب اذ ان هذا الوسط يتأثر بدوره بالنظم
السياسية والاقتصادية والاجتماعية المختلفة وبالأوضاع الدولية ايضا .
فكلما وفر النظام الاجتماعى لأفراده الأمن الاقتصادى والنفسى وكلما
سمح لهم بالحريات الأساسية ولم يسمح بالاستغلال فى أى شكل من
أشكاله ، كلما كان من اليسر على الفرد أن يتوحد مع الآخرين ويجعل
أهدافهم أهدافه . . اننا باختصار نخطئ ونمعن فى الخطأ ، عندما نعزل
العملية التربوية عن اطارها السياسى والاقتصادى القومى والدولى .

* * *

المراجع

1. John Dewey, "Prefatory Remarks", in Arthur E. Murphy (ed.), **The Philosophy of the Present**, by George Herbert Mead, Chicago : Open Court, 1932, p. x1 ; also John Dewey, "George Herbert Mead", **Journal of Philosophy**, XXXVIII, 1931, p. 311.
2. Statement by Alfred N. Whitehead in George H. Mead, **Mind, Self, and Society** edited by Charles W. Morris, Chicago : The Univ. of Chicago Press, 1934, (front page).
3. Charles W. Morris (ed.), **Mind, Self, and Society**.
4. **Ibid**, p. 14, also p. 48, 63. 5. **Ibid**, 43. 6. **Ibid**, p. 72-73.
7. **Ibid**, p. 65-66.
8. **Ibid**, p. 73. 9. **Ibid**, pp. 178-185 ; also his **The Philosophy of the Present**, pp. 119-139.
10. **Ibid**, pp 150-163. 11. **Ibid**, pp. 173-177, 112-200, 209.
12. **Ibid**, pp. 155-164.
13. **Ibid**, 270-73, 281. 14. **Ibid**, pp. 317-327. 15. **Ibid**, p. 47.
16. F. H. Bradley, **Appearance and Reality**, New York : Macmillan, 1893, p. 248.

Other References :

1. William H. Kilpatrick, **Selfhood and Civilization**, New York : Bureau of Publications, Teachers College, 1941.
2. Thomas L. Hopkins, **The Emerging Self**, New York, 1953.
3. John Dewey, **Experience and Nature**, N.Y., George Allen and Unwin, 1929, Chs. V-VIII.

إطالة مدة التعليم الإلزامي

للاستاذ نجيب يوسف بدوي
رئيس قسم التربية بإدارة اليونسكو
وزارة التعليم العالي

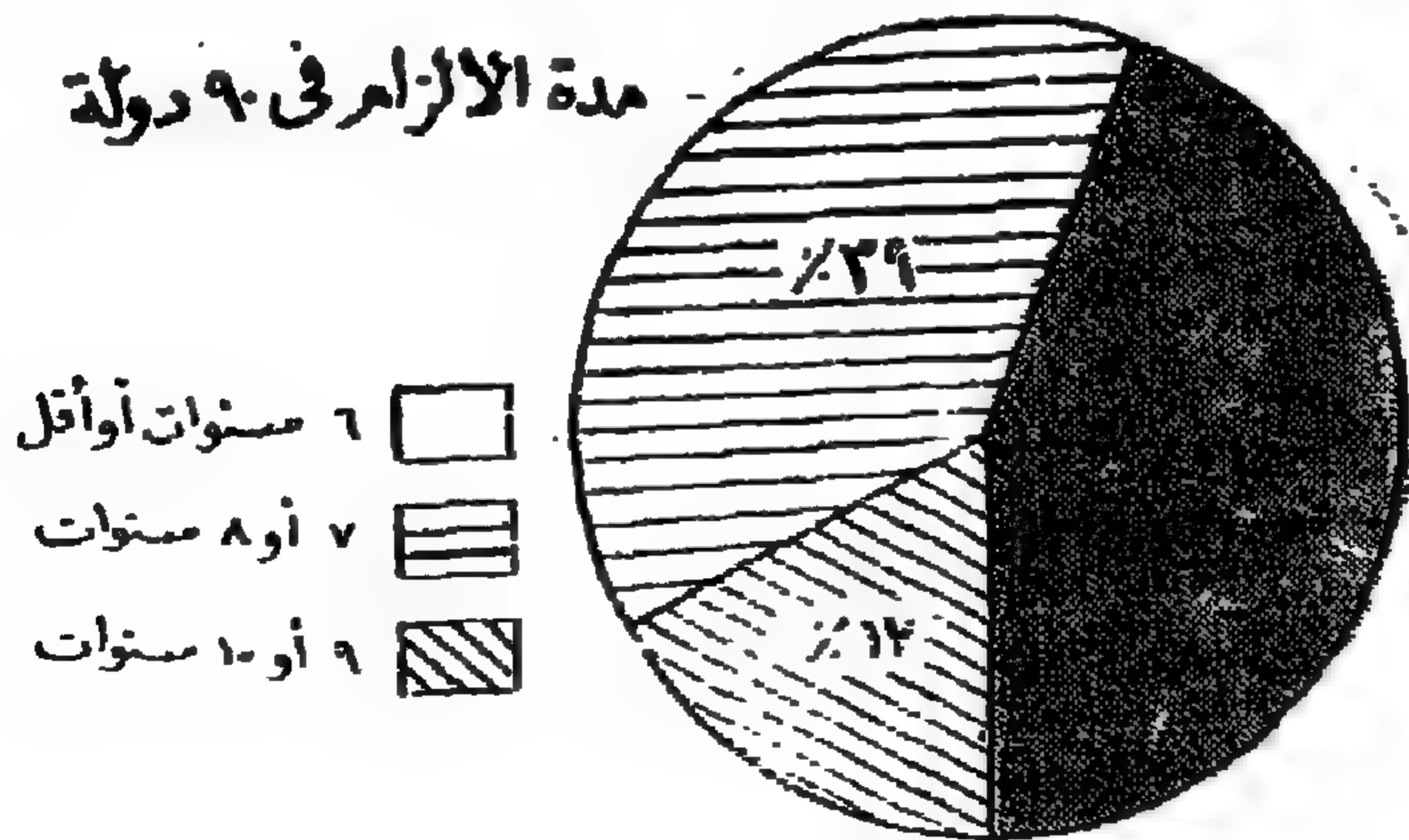
نظرا الى أن الاعلان العالمي لحقوق الانسان الصادر في العاشر من ديسمبر سنة ١٩٤٨ يعترف بحق كل انسان في التعليم ، ويدعو الى ضرورة جعل التعليم الابتدائي الزاميا ومجانيا للجميع (المادة ٢٦) .

ونظرا الى أن المؤتمر الدولي للتعليم العام أوصى في سنة ١٩٥١ وزارات التربية والتعليم في دول العالم المختلفة بالعمل على تعميم التعليم الإلزامي في أقصر وقت ممكن ، كما أوصى البلاد التي طبقت مبدأ الزامية التعليم بصورة كاملة فعلا ، بالعمل على إطالة مدة التعليم الإلزامي الى سن الرابعة عشرة أو الخامسة عشرة (التوصية رقم ٣٢) .

ونظرا الى أن اعلان حقوق الطفل الصادر في العشرين من نوفمبر سنة ١٩٥٩ يؤكد حق الطفل في أن يتلقى تعليما مجانيا واجباريا في المرحلة الابتدائية على الأقل (المادة ٧) .

فان دول العالم تحرص على توفير التعليم الإلزامي المجاني لابنائها في المرحلة الاولى ، وتسعى جاهدة لنشر هذا التعليم وتعميمه في أقصر وقت ممكن ، بوصفه الحد الأدنى من التعليم الذي لا غنى عنه لتهيئة الاطفال ليكونوا مواطنين صالحين قادرين على أن يضطلعوا بمسئولياتهم ويختطوا طريقهم في الحياة .

مدة الإلزام في ٩٠ دولة



وعلى الرغم من الجهود الصادقة التي تبذلها دول العالم كافة لتحقيق هذه الغرض ، ولا يزال نحو نصف أطفال العالم أميين ولا يتلقون أي نوع من التعليم المدرسي . والدول التي استطاعت تعميم التعليم الإلزامي

والقضاء على الامية هي الدول المتقدمة في أوروبا وأمريكا الشمالية . أما الدول النامية في آسيا وأفريقية وأمريكا اللاتينية ، فلا يزال عدد المدارس فيها غير كاف لاستيعاب من هم في سن التعليم ، ولا تزال نسبة الامية فيها بين الصغار والكبار عالية .

مدة الالتزام في العالم:

الدول التي استطاعت تعميم التعليم الإلزامي أو أوشكت على تعميم هذا التعليم ، شرعت في إطالة مدته لمدة تتراوح بين ٧ ، ١٠ سنوات . أما الدول التي لم تفرغ بعد من تعميم التعليم الإلزامي ، فلا يزال مدة هذا التعليم فيها ٦ سنوات أو أقل . والجدول التالي يبين مدة الالتزام في ٩٠ دولة عام ١٩٦١ .

مدة التعليم الإلزامي في العالم عام ١٩٦١

الدولة	عدد من السنوات الى سن	الدولة	عدد من السنوات الى سن
افغانستان	٦ الى ١٢	كوريا	٦ الى ١٢
البانيا	٧ الى ١٤	الكويت	٦ الى ١٢
الجزائر	٨ الى ١٤	لاوس	٨ الى ١٤
ارجنتين	٧ الى ١٣	لبنان	٥ الى ١١
استراليا	٩ الى ١٥	ليبيريا	٨ الى ١٤
النمسا	٨ الى ١٤	ليبيا	٦ الى ١٢
بلجيكا	٨ الى ١٤	لكسمبرج	٨ الى ١٤
بوليفيا	٧ الى ١٣	مالايو	٨ الى ١٤
البرازيل	٥ الى ١٢	المكسيك	٨ الى ١٤
بلغاريا	٨ الى ١٥	موناكو	٨ الى ١٤
برما	٥ الى ١١	المغرب	٥ الى ١١
بيلوروسيا	٨ الى ١٥	نيبال	٥ الى ١١
كمبوديا	٦ الى ١٢	هولنده	٦ الى ١٣
كندا	١٠ الى ١٦	نيوزيلند	٨ الى ١٥
سيلان	٩ الى ١٤	نيكاراجوا	٦ الى ١٣
شيلي	٨ الى ١٥	نيجيريا	٦ الى ١٢
الصين (فرموزا)	٦ الى ١٢	النرويج	١٠ الى ١٧
الصين الشعبية	٦ الى ١٣	باكستان	٥ الى ١١
كولومبيا	٥ الى ١٢	بنما	٦ الى ١٣
كوستاريكا	٦ الى ١٣	بارجواي	٩ الى ١٤
كوبا	٨ الى ١٤	بيرو	٧ الى ١٤
تشيكوسلوفاكيا	٩ الى ١٥	الفلبين	٦ الى ١٣
دانمرك	٧ الى ١٤	بولنده	٨ الى ١٥

الدولة	عدد من السنوات الى سن	الدولة	عدد من السنوات الى سن
الدومنيكان	٧ - ١٤	البرتغال	٦ - ١٣
اكوادور	٦ - ١٢	رومانيا	٨ - ١٥
السلفادور	٧ - ١٤	السعودية	٦ - ١٢
أثيوبيا	٦ - ١٣	اسبانيا	٨ - ١٤
فنلندا	٩ - ١٦	السودان	٤ - ١١
فرنسا	١٠ - ١٦	السويد	٩ - ١٦
المانيا (غ)	٩ - ١٥	سويسرا	٩ - ١٥
غانة	٦ - ١٢	تايلاند	٧ - ١٤
اليونان	٦ - ١٢	تونس	٦ - ١٢
جواتيمالا	٦ - ١٣	تركيا	٥ - ١٢
هايتي	٧ - ١٤	اكرانيا	٨ - ١٥
هندوراس	٦ - ١٣	جنوب افريقية	٩ - ١٦
المجر	٨ - ١٤	الاتحاد السوفيتي	٩ - ١٦
ايسلاند	٨ - ١٥	ج.ع.م	٦ - ١٢
الهند	٧ - ١٣	سوريا	٦ - ١٢
اندونيسيا	٦ - ١٤	المملكة المتحدة	١٠ - ١٦
ايران	٦ - ١٢	الولايات المتحدة	٨ - ١٥
العراق	٦ - ١٢	الامريكية	
ايرلندا	٨ - ١٤	أورجواي	٨ - ١٤
إيطاليا	٨ - ١٤	فنزويلا	٦ - ١٣
اليابان	٦ - ١٢	فيتنام	٥ - ١١
الأردن	٦ - ١٢	اليمن	٦ - ١٣
		يوغوسلافيا	٨ - ١٥

بدراسة هذا الجدول نتبين :

أولاً : ان النظام السائد للمدرسة الابتدائية هو لمدة ٦ سنوات ، وبصفة خاصة في الدول النامية في آسيا وافريقية وأمريكا اللاتينية . وفي الدول التي لم تفرغ بعد من تعميم التعليم الإلزامي ، والتي لا تزال نسبة الأمية فيها بين الاطفال الذين في سن التعليم عالية . والدول التي تبطل مدة التعليم الإلزامي فيها ٦ سنوات أو أقل تكون نحو ٤٤ ٪ من دول العالم .

ثانياً : الدول التي أطالت مدة الإلزام الى ٩ أو ١٠ سنوات هي الدول المتقدمة وبصفة خاصة دول أوروبا وأمريكا الشمالية التي استطاعت تعميم التعليم الإلزامي ، وفرغت تقريباً من القضاء على الأمية بين الاطفال الذين

في سن التعليم . ونسبة هذه الدول نحو ١٧ ٪ من دول العالم . وهذه الدول هي : كندا - فرنسا - النرويج - المملكة المتحدة ، وتبلغ مدة الالتزام فيها ١٠ سنوات . واستراليا - سيلان - تشيكوسلوفاكيا - فنلندا - جمهورية المانيا الاتحادية - بارجواي - السويد - سويسرا - اتحاد جنوب افريقية - والاتحاد السوفيتي - ومدة الالتزام فيها ٩ سنوات .

ثالثا : وفيما بين اولئك وهؤلاء - انظر الرسم البياني - دول قطعت شوطا كبيرا في تعميم التعليم الالتزامي ، وتسعى حاليا الى اطالة مدته تدريجيا الى ٧ ، ٨ سنوات . ونسبة هذه الدول نحو ٣٩ ٪ من دول العالم .

ومجمل القول ان اطالة مدة التعليم الالتزامي اصبحت مبدأ مسلما به ، وتحرص غالبية الدول على تحقيقه . وبدأت في تحقيقه فعلا نحو ٥٦ ٪ من دول العالم لمدة تتراوح بين ٧ ، ١٠ سنوات .

في الوطن العربي :

اصدر المؤتمر العربي للتعليم الالتزامي الذي انعقد بالقاهرة في ديسمبر عام ١٩٥٤ التوضيحية التالية : « لما كانت اهداف التعليم الابتدائي الالتزامي هي تكوين المواطن الصالح لتزويده بالعناصر الاساسية من المعرفة والقدرة وغرس العادات الفردية والاجتماعية الصالحة فيه ، لذلك يدعو المؤتمر كل دولة من الدول العربية الى تقرير حد ادنى لفترة التعليم الالتزامي يتسنى معه تحقيق هذه الاهداف ، بحيث لا تقل عن ست سنوات . فان كان لدولة عربية نظام تقل فترة التعليم الالتزامي فيه عن هذه المدة ، اعتبر ذلك أمرا مؤقتا يجب التخلص منه في اقرب فرصة . وعندما يتم تحقيق تعميم هذا الحد الأدنى للتعليم الالتزامي ، يتدرج في اطالة مدته الى ثماني سنوات على الاقل كي تسد حاجة المجتمع الحديث الى التعليم على اكمل وجه » . ومدة الالتزام في معظم البلاد العربية ست سنوات ، وقد تقل عن ذلك في بعض البلاد . والنظام السائد للمدرسة الابتدائية فيها هو من سن ٦ الى سن ١٢ . ولم ترفع من الدول العربية سن الالتزام لاكثر من ست سنوات سوى الجزائر فمدة الالتزام فيها ٨ سنوات . واي تفكير في اطالة مدة التعليم الالتزامي في البلاد العربية يعتبر سابقا لاوانه ما لم يتم توفير التعليم الالتزامي لجميع الاطفال الذين هم في سن التعليم ، لأن الاطفال الذين تفوتهم فرص التعليم في سن المدرسة الابتدائية لا يلبثون ان ينضموا الى الأميين .

ونسبة الأمية بين الكبار في البلاد العربية عالية ، فهي تتراوح بين ٧٠ ٪ ، ٩٠ ٪ . وتعتبر مشكلة الأمية من أخطر المشكلات التي تواجه البلاد العربية لأنها تشمل الأغلبية العظمى من سكان هذه البلاد . ويعتبر الاطفال الذين لا تستوعبهم المدارس الابتدائية مصدرا من أهم مصادر الأميين . ولذلك فان أولى خطوات حل مشكلة الأمية هي توسيع الفرص

التعليمية بحيث تستوعب جميع الأطفال الذين في سن التعليم ، وبذلك يقف تيار الأمية من منبعه .

ومن ناحية أخرى يؤدي تعميم التعليم الإلزامي الى تخفيف أعباء إنشاء مدارس جديدة . فالدولة التي تفرغ من تعميم التعليم الإلزامي ويتم فيها استيعاب جميع الملزمين ، يصبح عدد المدارس الجديدة التي تنشأ فيها قليل ، على قدر المستجدين من الأطفال الذين يبلغون سن الإلزام في كل عام . وبذلك يمكن استخدام الوفرة في إطالة مدة الإلزام وزيادة عدد الفصول وأسيا بدلا من زيادتها أقويا .

وقد قطعت معظم البلاد العربية شوطا كبيرا في طريق تعميم التعليم الإلزامي . وتزداد جملة الأطفال المقيدين بالمدارس الابتدائية فيها زيادة مطردة عاما بعد عام . غير أن الزيادة الطبيعية في عدد السكان تجعل نتائج الجهود المبذولة في هذا السبيل تبدو أقل من حقيقتها . ومع ذلك فإن معظم البلاد العربية تزيد فيها نسبة الأطفال المقيدين في المدارس الابتدائية الى الملزمين الذين هم في سن التعليم عن ٥٠ ٪ ، كما يتضح من الجدول التالي :

الأطفال المقيدون والملزمون في البلاد العربية عام ١٩٦٠

البلاد العربية	تقدير عدد السكان (١)	الأطفال المقيدون (٢)	الأطفال المقيدين الملتزمين (٣)	النسبة المئوية الملتزمين من إجمالي المقيدين (٤)
الجزائر	١١.٢٠.٠٠٠	١٦٥٣.٠٠٠	٧٣٤٣.٠٠	٤٤.٤ ٪
العراق	٧.٨٥.٠٠٠	١.٦٢٧٥.٠	٧٦٣٤٣٢	٧١.٨ ٪
الأردن	١٦٩٥.٠٠٠	٢٥٤٢٥.٠	٢١٦.٠٠٠	٨٥ ٪
الكويت (٤)	٢١٩.٠٠٠	٣٢٨٥.٠	١٣٦٥١	٩٣.٣ ٪
لبنان	١٧٨٢٥٦.٠	٢٦٧٣٦٤	٢٥٨٤٤٢	٩٦.٦ ٪
ليبيا	١٢٥.٠٠٠.٠	١٨٧٥.٠٠	١٣٩٥٧.٠	٧٤.٤ ٪
المغرب	١١٦٢٦.٠٠٠	١٧٤٣٩.٠٠	٧٩٥٨٩١	٤٥.٦ ٪
السعودية	٦.٣٦.٠٠٠	٩.٥٤٤.٠٠	١.٤٢.٠٣	١١.٥ ٪
السودان	١١٧٧.٠٠٠.٠	١٧٦٥٥.٠٠	٣.٧٧٧٨	١٧.٤ ٪
سوريا	٤٥٨٢.٠٠٠	٦٦٧٣.٠٠	٤٦٠.٣٣	٦٨.٩ ٪
تونس	٤١٦٨.٠٠٠	٦٢٥٢.٠٠	٤١٧٤٩٢	٦٦.٧ ٪
ج . م . ع .	٢٦.٥٩.٠٠٠	٣٩١٤٢٥.٠	٢٦١.١٦٩	٦٦.٦ ٪

(١) United Nations Demographic Yearbook, 1961

(٢) تقدير عدد الأطفال الملزمين حسبناه على أساس ١٥ ٪ من عدد السكان ، وهي الطريقة المتبعة في الإحصاءات التعليمية .

(٣) International Yearbook of Education, 1961

(٤) عام ١٩٥٩ .

وبدراسة هذا الجدول يتضح أن بعض البلاد العربية قد قاربت تعميم التعليم الإلزامى المجانى ، وبصفة خاصة البلاد القليلة السكان مثل لبنان والاردن والكويت . وبعضها الآخر لا تزال نسبة المقيدين فى مدارسها الابتدائية الى الملزمين قليلة مثل السعودية والسودان . وليس من شك فى أن الدول التى أوشكت مدارسها الابتدائية على استيعاب جميع الاطفال الذين فى سن التعليم ، تستطيع ان تعد الخطط منذ الآن لطالة مدة التعليم الإلزامى تدريجيا الى أن يصل الى تسع سنوات أو الى سن ١٥ سنة .

فى الجمهورية العربية المتحدة :

تبلغ مدة الإلزام فى نظامنا التعليمى - كما هو معروف - ست سنوات ، تبدأ من سن السادسة وتنتهى بنهاية المرحلة الابتدائية فى سن الثانية عشرة . وقد كان عدد تلاميذ المرحلة الابتدائية فى العام الدراسى ٥٣/٥٤ ، ٧٤١ر٣٩٢ر تلميذا ، فوصل فى عام ١٩٦٢/٦١ الى ٥٦٦ر٧٥٤ر تلميذا . أى أن عدد تلاميذ المرحلة الابتدائية تضاعف فى مدة تقل عن عشر سنوات ، ومع ذلك لا تزال نسبة المقيدين بالمدارس الابتدائية الى عدد من فى سن التعليم الإلزامى نحو ٧٠ ٪ وذلك نتيجة لزيادة المطردة فى عدد السكان . وقد رسمت خطة التعليم الابتدائى على أساس أن يتم استيعاب جميع الملزمين فى عام ١٩٧٠ .

وقد يكون التفكير فى اطالة مدة التعليم الإلزامى فى الوقت الحاضر سابقا لأوانه على أساس أن أمامنا شوطا كبيرا حتى نفرغ من تعميم التعليم الإلزامى وتوفيره لجميع أبناء الأمة . ولكننا اذا آمنا بمبدأ التخطيط ، كان علينا أن نعمل حساب المستقبل ونخطط لخمس سنوات أو لعشر سنوات أو لاكثر . وليس من الضرورى أن ننتظر حتى نفرغ تماما من تعميم التعليم الإلزامى ، وتصل نسبة القبول من بين الملزمين الى ١٠٠ ٪ ، بل علينا أن نمهد منذ الآن لرفع سن الإلزام تدريجيا وأن تكون على بينة من طريقة تنفيذ ذلك .

وفيما يلى بعض الخطوات التى تساعد على تحقيق هذا الغرض :

أولى هذه الخطوات هى مواصلة العمل على تعميم التعليم الإلزامى للوصول بنسبة المقيدين بالمدارس الابتدائية الى عدد من فى سن التعليم الإلزامى من ٧٠ ٪ الى ١٠٠ ٪ .

وثانى هذه الخطوات هى التوسع فى التعليم الإلزامى على أساس أن زيادة مدة الإلزام تتوقف على التطور الكمى فى المرحلة التالية ، فيسهل رفع سن الإلزام كلما كانت نسبة المتحقين بالمرحلة التالية للمرحلة

الابتدائية عالية . وای دولة من الدول التي رفعت سن الالزام الى ٩ او ١٠ سنوات كانت بها نسبة عالية من المتحقين بالمرحلة الثانوية او بالمرحلة التالية للمرحلة الابتدائية . ولو رسمنا هيكل التعليم فيها لكان ممثلاً ويشكل هرمًا مدرجًا منتظمًا ، بعكس الهرم التعليمي في أي بلد من البلاد النامية الذي يبدو ضامرا أو مختلا أو ناقصا . وفي نظامنا التعليمي عقبة كبيرة تعوق رفع سن الالزام ، وهي أن المتحقين بالمرحلة الاعدادية ٢٥ ٪ فقط من المنتهين من المرحلة الابتدائية . فلو أننا زدنا نسبة المقبولين الى ٤٠ ٪ أو ٥٠ ٪ لكانت تلك الخطوة في الاتجاه المطلوب الذي يساعد على اطالة مدة الالزام . ولذلك نقترح أن يسير التوسع في التعليم الاعدادي جنباً الى جنب مع تعميم التعليم الالزامي . ففي نفس الوقت الذي تزيد فيه نسبة القبول بين الملتزمين لتصل الى ١٠٠ ٪ في عام ١٩٧٠ ، يحسن العمل على زيادة نسبة القبول في التعليم الاعدادي في نفس المدة من ٢٥ ٪ الى ٥٠ ٪ .

وفي وضعنا الراهن لو خیرت بين اطالة مدة التعليم الالزامي لسنة واحدة ، وبين توسيع فرص القبول في الاعدادي لنسبة اكبر ولتكن ٣٠ ٪ أو ٤٠ ٪ من المنتهين من المرحلة الابتدائية ، لاخترت الثانية . وأسباب هذا التفضيل عديدة يكفي أن نذكر منها أن الاولوية في البلاد النامية يجب أن تعطى للتعليم الذي يسهم في التنمية الاقتصادية ، كالتعليم الثانوي ، وبصفة خاصة الثانوي الفني ، فعائد الاستثمار من هذا النوع من التعليم يبرر النفقات التي تصرف عليه ، ويؤدي الى نتائج ملموسة في زيادة الانتاج ، وتوفير القوى العاملة اللازمة لمشروعات التنمية .

وثالث هذه الخطوات هي توحيد المرحلة الاعدادية حتى يتسنى جعلها استمرارا الزاميا للمرحلة الابتدائية . والمرحلة الاعدادية وان كانت مرحلة مستقلة قائمة بذاتها ، الا انها تعتبر امتدادا طبيعيا للتعليم الابتدائي . وكثير من الدول التي رفعت سن الالزام الى الخامسة عشرة تعتبر نظم التعليم فيها المرحلتين الابتدائية والاعدادية مرحلة الزامية واحدة . وبما ان مرحلة الالزام مرحلة عامة موحدة يشترك فيها التلاميذ جميعا ، فان العمل على جعل التعليم بالمرحلة الاعدادية استمرارا الزاميا للمرحلة الابتدائية يقتضي توحيد المرحلة الاعدادية .

ورابع هذه الخطوات هي تحديد نوع التعليم في الصفوف او السنوات الدراسية التي تزداد على التعليم الابتدائي ، لاننا لم نصل بعد الى اتفاق بشأن نوع التعليم الذي يعتبر استمرارا الزاميا للمرحلة الابتدائية . وهناك ثلاثة اتجاهات حتى الآن بشأنه :

الاتجاه الاول يدعو الى جعله من نوع التعليم الاعدادي الفني . وكان هذا هو اتجاه وزارة التربية والتعليم المركزية في عام ١٩٦٠ . وتوضحه

الفقرة التالية : « تقوم سياسة الوزارة على التوسع في التعليم الاعدادى الفنى حتى اذا تم استيعاب جميع الملزمين في المرحلة الابتدائية : واتجهنا الى اطالة مدة التعليم الالزامى كانت المرحلة الاعدادية الفنية هي الامتداد الطبيعى للمرحلة الابتدائية بالنسبة للتلاميذ الذين لا يستطيعون مواصلة التعليم المرحلة التالية » . ص ٣٤ من الكتيب الذى أصدرته هذه الوزارة بعنوان : « سياسة التربية والتعليم في الجمهورية العربية المتحدة » .

والاتجاه الثانى يدعو الى جعل ما بعد التعليم الابتدائى من نوع اندارس الاعدادية العملية . ويدعو الى هذا الراى الاستاذ الدكتور محمد خليفة بركات ، فيقول : « بالرغم من أن مرحلة التعليم الاعدادى يجب أن تكون مرحلة عامة ومتعممة للمرحلة الاولى من التعليم العام فاننا نجد في مصر ثنائية واضحة في هذه المرحلة . فهناك مدارس التعليم الاعدادى العام ، ومدارس التعليم الاعدادى الفنى ، ولكل نوع من هذه المدارس ادارة خاصة به . . . والحل الوحيد لهذه المشكلة هو الغاء هذه الثنائية الغاء تاما ، وذلك بتوحيد مدارس المرحلة الاعدادية بأن تكون كل مدارسها من نوع المدارس الاعدادية العملية » . من مقال نشر في صحيفة التربية ، عدد نوفمبر ١٩٥٩ بعنوان : « الحاجة الى اعادة تخطيط المرحلة الاعدادية » .

والاتجاه الثالث يدعو الى توحيد المرحلة الاعدادية وجعل مدارسها من نوع المدارس الشاملة . وهو الاتجاه الذى دعونا اليه في مقالنا الذى نشر في العدد السابق من هذه الصحيفة . والمدارس الشاملة قد تحل محل المدارس الاعدادية بأنواعها المختلفة ، فيكون شمولها أفقيا يلقى هذه الانواع ويوحد بينها ، أو يكون شمولها رأسيا فيشمل المرحلتين الابتدائية والاعدادية من سن ٦ - ١٥ أى لمدة تسع سنوات هي مدة الالزام .

ولا حاجة بنا الى مناقشة هذه الاتجاهات ، ويمكن لمن يرغب الرجوع اليها في مصادرها . وحسبنا ان ننبه الى ضرورة الاتفاق على نوع التعليم في السنوات التى نضيفها الى المرحلة الابتدائية . وان ننبه الى الحقيقة التى اتضحت من الخطوات الثلاث الاخيرة ، وهى ان مشكلة اطالة مدة التعليم الالزامى تعالج من المرحلة الاعدادية : بتوسيع فرص القبول فيها ، ونوحيدها ، وتحديد نوع التعليم فيها وتطويرها بما يكفل جعلها استمرارا لزاميا للمرحلة الابتدائية .

* * *

بين القراءة الجهرية والصّامتة

للدكتور محمد صلاح الدين على مجاور
المدرس بكلية التربية - جامعة عين شمس

لاشك أن القراءة تلعب دورا أساسيا في عملية البناء الثقافي في حياة كل انسان بل أن أثرها في تكوين الشخصيات والميول والاتجاهات أمر مسام به وتؤكدده مختلف الأبحاث . ولا شك كذلك أنه كلما زادت الثقافة الإنسانية تشعبا وأصبحت أكثر وفرة وتعقيدا زاد الدور الذي تؤديه القراءة أهمية في عملية الانتقال الثقافي وفي انماء عملية التكيف الاجتماعي . والقراءة - كما نعلم - لا تزال الوسيلة الأولى في نقل الفكر الإنساني والتراث الحضاري من جيل إلى جيل . وعلى الرغم مما اتسم به مجتمعنا الجديد من وسائل حضارية متعددة تعتبر وسيلة ناجحة في عملية نقل التراث البشري كالراديو والتليفزيون والسينما والمسرح إلا أن القراءة هي الوسيلة الأولى بين هذه الوسائل جميعها . ومع أن هذه الوسائل أصبحت مهيأة وسهلة الاستعمال في العملية التعليمية إلا أن استعمالها اوسع اليوم لا يعنى استغناء الناس عن الحاجة إلى القراءة بل أن هذه الوسائل نفسها فيما تقدمه من معلومات تعتمد اعتمادا وثيقا على القراءة نفسها . والقراءة بمفهومها الحديث لم تعد وسيلة لنقل التراث الإنساني فحسب بل أنها أصبحت وسيلة من وسائل الاستمتاع وأداة من أدوات حل المشكلات فكثير من القراء يجدون متعة ويحسون لذة حين يقرءون وحين يطلعون وآخرون يحاولون أن يجدوا حلا لمشكلاتهم الخاصة من خلال قراءاتهم للآخرين بل وأكثر من هذا قد يجد كثيرون فيما يقرءون توجيهات ناجحة لحياتهم التفكيرية تمكنهم من التفكير الإبداعي في ميادين متعددة متنوعة من ميادين الحياة .

ولاهمية القراءة هذه أصبحت أهم عامل تقوم عليه العملية التعليمية كلها وأصبحت القراءة الناجحة أهم وسيلة لتعليم منتج مثمر . ومن ثم فالقراءة واحدة من مواد قليلة يتطلب أن يكون كل التلاميذ متمكّنين فيها حتى يسير تعلم الفرد بنجاح فكل المواد الدراسية تعتمد أساسا على عملية القراءة والعجز فيها يعنى عجزا في عملية التحصيل في أية مادة وأصبح طبيعيا أن الكفاية في القراءة مرتبطة تماما بالنجاح في العمل المدرسي . ولا غنى لأية مادة عن عملية القراءة حتى تتم فيها عملية الفهم أولا والتحصيل ثانيا .

وإذا كان للقراءة كل هذه الأهمية في حياة الفرد والمجتمع وأنها أهم عنصر تقوم عليه العملية التعليمية كلها فما الوسيلة التي تعتبر أكثر نجاحا

فى خلق عادات قرائية سليمة ؟ وما الطريقة الاسرع التى يمكن بواسطتها
غرس اتجاهات ناجحة تحبب عملية القراءة لدى التلاميذ ؟

لقد شغلت الطريقة التى يحسن بالمربين اتباعها فى عملية القراءة اذهان
الكثيرين ممن يشتغلون بالتعليم وكان الاتجاه نحو القراءة الجهرية وتعليمها
فى المدرسة هو الاتجاه السائد المتبع وكان الاعتقاد ان هذا النوع من
القراءة يربى فى النشء عادات القراءة الصحيحة وربما قوى هذا الاتجاه
ونماه التعليم الصوتى فى عملية تعليم القراءة نفسها « الطريقة الصوتية »
تلك الطريقة التى احتلت تاريخا طويلا فى عملية تعلم القراءة والتى بها تعلم
الكثيرون من الاجيال التى تهيم على عملية توجيه التعليم فى كثير من بلاد
العالم كله . وكان على الطفل عندما يتعلم بهذه الطريقة ان يعرف أولا
معنى الحرف ثم يتعلم ان يقرأ بصوت عال أسماء الحروف التى تشتمل
عليها الكلمة فاذا اراد الطفل ان يقرأ الفعل كتب فعليه ان يقول كاف فتحة
كـ تاء فتحة تـ باء فتحة بـ « كتب » كل ذلك يتم بصوت عال يردده
التلميذ أحيانا وراء المدرس وأحيانا وراء غيره من التلاميذ وأحيانا أخرى
وراء نفسه ولاشك أن العملية هنا تتم فى بطء وتكلف جهدا لاشك فيه
وتعرف الطفل على الكلمة كوحدة لا يتم بسهولة ويسر فى الجهد والزمن
هذا علاوة على أن الحرف فى ذاته لا يؤدي معنى ما فى ذهن الطفل وادراكه
وان لم تخل العملية هنا من محاسن ليس هذا مجال الحديث عنها .

هذا الاتجاه لم يتغير بابتداع كومينيسن طريقته المسماة طريقة الكلمة
فى سنة ١٦٥٧ كتب فى كتابه الشهر « ان النظرة الى
الصورة ستوحى الى الطفل بعنوان الصورة الذى يقرؤه » ونظرته الى
الصورة تتم فى صمت وربط الكلمة بالصورة تتم فى صمت كذلك ولكن
نطق الكلمة يتم بصوت عال وقد سميت هذه الطريقة فيما بعد بطريقة
« انظر وقل » .

ولم يتغير هذا الاتجاه أيضا بابتكار طريقة الجمل غير التامة أو طريقة
الجملة فقد كان المدرس يعرض على التلاميذ عبارة مثل « فى المنزل » أو
الجملة مثل « القطن المصرى من أجود أقطان العالم » ويعرفهم ما هو
والتلاميذ يرددونه من بعده ويستمررون فى ترديده حتى يستطيعوا أن
يميزوه من غير مساعدة من المدرس . كل هذا ساعد على أن تكون القراءة
الجهرية هى الوسيلة التى ارتكز عليها المربون فى تعليم القراءة . ولم تكن
مدارسنا المصرية بمراحطها المختلفة بدعا حينما تبنت القراءة الجهرية
فقد سلكت السبيل المتبع المؤلف الذى ساعدت عليه ظروف تاريخية .
ولاشك أن القراءة الجهرية لها قيمتها الاجتماعية والثقافية والتربوية
فهى وسيلة لانماء روح المناقشة فى جماعة ووسيلة لتشخيص أوجه
الضعف القرائى عند القارئى وهى كذلك وسيلة لتصحيح هذا الضعف

ولكن تنوع الثقافة وازدياد البحوث في عملية القراءة جعل الاختصار على عملية القراءة الجهرية لا يحقق أهداف القراءة . .

لقد كان الاعتقاد السائد أن القراءة مهارة عامة وكلما نضج الفسرد وامتد به الزمن استطاع القراءة أكثر وأكثر وبمرور الزمن سيصبح قارئاً ممتازاً ولكن المفهوم الحديث لعملية القراءة حولها من قدرة عامة إلى أنها عمليات تتضمن مهارات عامة وأخرى خاصة والإنسان قد يصبح ماهراً في أحدهما قبل الأخرى وتنمية المهارات القرائية الخاصة يمكن تنميتها من غير شك عن طريق القراءة الصامتة أكثر من إمكانية ذلك عن طريق القراءة الجهرية . هذا المفهوم الواسع لعملية القراءة وجه كثيراً من الجهود إلى تحديد المفاهيم الأساسية والاتجاهات والمهارات المتضمنة في عملية القراءة وقد وجد نتيجة لهذا نواح أربع أساسية متضمنة في عمليات القراءة هي :

- ١ - ادراك الكلمة .
- ٢ - ادراك المعنى .
- ٣ - تأثير القارئ بما يقرأ ومدى تقويمه له .
- ٤ - ارتباط هذه الخبرات الجديدة بما عند القارئ من خبرات سابقة ، ولوحظ أن القراءة الصامتة تنمي العناصر الثلاثة الأخيرة بدرجة أكبر مما يحدث في القراءة الجهرية .

كذلك كان للأبحاث الخاصة بحركات العين أثرها في الاتجاه نحو القراءة الصامتة فقد أثبتت هذه الأبحاث أن القراءة الجهرية فيها توقفات وتراجعات أكثر من القراءة الصامتة . وأثبتت كذلك أبحاث ريزوجري على مجموعة من التلاميذ من الصف الأول حتى الصف السادس أن السرعة في القراءة الجهرية أقل منها في القراءة الصامتة هذا علاوة على نقص الطلاقة فيها إذا ما قورنت بالأخرى .

من هذه الأبحاث وغيرها ظهر اتجاه قوى نحو القراءة الصامتة وظهر هذا الاتجاه أولاً لما ظهر في استعمالات اختبارات القراءة ونوجيهااتها وظهر أن هذه الاختبارات إذا ما أديت في صمت كانت أسرع مما لو أديت جهرية ومن ثم ظهر ذلك السؤال : ماذا عن القراءة الصامتة كطريقة للتعلم ؟ ولا جدال أن طريقة الجملة وهي التي اعتبرت تطبيقاً لنظرية الجشتالت وسلكت أول أمرها مسلك القراءة الجهرية إلا أنها بمرور الزمن أصبحت من بين مبررات الاهتمام بالقراءة الصامتة خاصة وقد بدأ يستألفون طريقة المشهورة التي تقوم على الربط بين موضوع يعرفه الطفل واللفظ أو العبارة الذي يرتبط بهذا الموضوع . وقد كان أحد الرواد الأوائل في

تطبيق القراءة الصامتة واستعمالها Emma Watkins في المدرسة التجريبية بجامعة أيوا بالولايات المتحدة . لقد بدأت هذه المربة بالقراءة الصامتة منذ المراحل الاولى وخلصت من تجربتها الى ان القراءة الصامتة وسيلة ناجحة حتى في الصفوف الاولى من المرحلة الابتدائية وفي شيكاغو تبني Mc Dade وقد كان ناظرا لاحدى المدارس فكرة القراءة الصامتة وحاول أن يحقق الفكرة القائلة « أنه ما دام الكبار يقرءون في صمت فصفار التلاميذ يجب أن يكونوا كذلك ومن ثم عمل على تنمية ما سماه بالقراءة غير الجهرية وسرى ذلك الاتجاه نحو القراءة الصامتة وطبق في كثير من المدارس بل وفي كثير من البلاد .

والحديث عن القراءة الصامتة وأهميتها زاد من الابحاث فيها وكشفت هذه الابحاث عن كثير من مميزاتها فهي القراءة الطبيعية التي يمارسها الانسان حين يرى في نفسه حاجة الى الاطلاع واذا ما استطاع التلميذ انقراءة بها بنجاح تصبح مشكلة القراءة الجهرية آتئذ مشكلة في التحدث أكثر منها مشكلة في القراءة وهي كذلك الطريقة التي تتم فيها عملية الفهم وادراك المضمون بصورة أسرع وبعبارة أخرى هي طريقة اقرا وافهم او هي عملية ربط بين النماذج المكتوبة والفهم . أما القراءة الجهرية فهي طريقة انظر وقل . ثم افهم وكثيرا ما تؤدي بطريقة آلية يقوم فيها التلميذ ليقرأ ثم يجلس ويقوم غيره ثم يجلس وهكذا وقد يحدث ذلك دون انتباه تام لادراك المقروء .

والقراءة الصامتة دون جدال تنمى مقدرة الطالب على أن يقرأ ويفهم لا في حصة القراءة وحدها بل في غيرها من المواد وهي التي تمكنه من أن نعود أخذ الملاحظات المهمة وتدوينها وتنمى فيه أيضا القراءة لحل المشكلات .

واذا كان من المهم لنا في العملية التعليمية أن يبنى منهج القراءة على أساس ديناميكي يقابل الحاجات والميول فالقراءة الصامتة من أهم الوسائل لاشباع هذه الحاجات وتلك الميول .

والواقع أن الحديث عن القراءة الصامتة وكثرة الاهتمام بها وتعدد ابحاثها لم يحول المدارس عن طريقة القراءة الجهرية كلية فلا تزال تحتل مكانا مرموقا في العملية التعليمية ولها أنصارها الذين يرون أنها لا تقف بصاحبها عند حد اتقان النطق - فحسب - بل تتجاوزه الى حسن الاستماع من الآخرين .

ولاشك أن هذين اللونين من القراءة لكل منهما مزاياه كما أن لكل منهما عيوبه . والمهم أن يقوم منهج القراءة على أساس سليم ، على أساس من تنمية المهارات القرائية عامة كانت أو خاصة عند التلاميذ وتنمية

القراءة التى تخرج بصاحبها الى آفاق أرحب من التجديد والابتكار . ولذا كان هناك من المواقف ما يحتم القراءة الجهرية وهناك أيضا من المواقف ما يستلزم القراءة الصامتة ولاشك أن المناسبات يكثر تعددها بالنسبة الى الثانية ومعنى ذلك أن هذا يتوقف الى حد كبير على طبيعة المادة المقدمة للتلاميذ ومقدار ما فيها من صعوبات لفظية أو معنوية فإذا كانت الصعوبات من الوفرة والكثرة بحيث توقف عملية الفهم فى القراءة الصامتة وجب الاتجاه فورا نحو القراءة الجهرية كذلك اذا كان الهدف من عملية القراءة العمل على سلامة النطق كانت القراءة الجهرية هى المعيار فى هذا السبيل . أما اذا كانت المادة لا يكثر فيها ما يعوق عملية الفهم أو كان الهدف تنمية الفهم وإدراك المقروء وجب الاتجاه نحو القراءة الصامتة فهى أسرع وأقدر على عملية الفهم والتحصيل .

وليس معنى الاتجاه الى القراءة الجهرية فى الحالة الاولى الا تسبقها قراءة صامتة اذ لابد أن يحاول التلميذ بنفسه قراءة النص فى صمت ويحاول أن يستخلص الصور العامة من خلال الاساليب والصور التى يعرضها الموضوع ثم يأتى دور القراءة الجهرية التى يصاحبها تذليل ما هنالك من صعوبات .

أما اذا كانت المادة المعروضة على التلاميذ فى المستوى العقلى لهم فأنجح الوسائل وأنجعها أن تكون القراءة الصامتة هى الأساس فى المعالجة وأن تكون - كما ثبت بالتجربة - على مرحلتين :

١ - مرحلة يحاول التلميذ فيها فهم الأفكار العامة والاهداف الرئيسية لما يقرؤه .

٢ - مرحلة أخرى تعالج فى أثنائها الصعوبات اللفظية فرديا أو جماعيا وذلك كل ما تعرض له الموضوع من أفكار وتعقب كل مرحلة مناقشة للوقوف على مدى ما تحقق من فهم وتحصيل .

ولعل أكثر الطرق شيوعا واتباعا الآن هى طريقة المزج بين القراءة الصامتة والقراءة الجهرية . وأصحاب هذا رأى يرون أننا يمكننا أن نحقق أهداف كل من النوعين وكثيرون يرون أن مثل هذا المزج يمكن العمل به من الصفوف الاولى الابتدائية .

ولاشك أن مدرستنا المصرية اعدادية كانت أم ثانوية أصابها الكثير من التغير نتيجة الاحتكاك المباشر بالتيارات التربوية الحديثة فى مجالات انشربية وعلم النفس ولكن الفكرة عن القراءة اصامتة لما تئل تأييدا من كثير من المربين فكثيرون من الاساتذة والنظار بمدارسنا الاعدادية والثانوية

يرون ان القراءة الجهرية هي السبيل الاقوم في تعليم القراءة وان القراءة الصامتة شيء لا يعول عليه والذي يبدو أن تعصبهم للقراءة الجهرية يرجع الى أنهم بها تعلموا فهي الطريقة المألوفة المعروفة وانهم يضعون أهمية بالغة على سلامة النطق ونجن لا ننكر قيمة هذا الهدف أو ندعو الى إهماله ولكن الاهتمام بهذا الهدف وحده وإغفال ما عداه أمر لا يتناسب والاتجاهات الحديثة في عملية القراءة نفسها فالقراءة لم تعد الفاظا يردد في نغم وضبط ولكنها حركات فسيولوجية وقدرات عقلية تعمل عملها في أثناء العملية القرائية والمهم أن نبجث عن أهم الوسائل لعملية تعليمية ناجحة دون جهد بدني شاق مع تحصيل أكبر في وقت أسرع وفهم أدق وإذا ما تم الفهم كانت عملية إتقان النطق أسهل وأنجح .

ولست مع أولئك الذين يرون أن القراءة الصامتة تبدأ من الصفوف الأولى الابتدائية . ذلك أنه وإن كان مسلما أن هذه القراءة الصامتة هي قراءة الحياة اليومية إلا أنه يصعب ضبطها وإحكامها في الصفوف الأولى . فالأولاد يجدون متعة حين يقرءون بصوت مسموع والمدرس في حاجة الى التعرف على مواطن الضعف القرائي عندهم حتى يمكن علاجه ومن ثم كانت القراءة الجهرية لهم أنسب حتى الصف الرابع أما بعد ذلك فيحسن انتدريج في عملية الانتقال من القراءة الجهرية الى القراءة الصامتة بحيث تكون الغلبة الغالبة للقراءة الصامتة في مراحل التعليم الاعدادي والثانوي .

* * *

التربية الاقتصادية عن طريق الفن

للدكتور محمود البسيوني
وكيل معهد التربية الفنية للمعلمين

من اول ما تهدف اليه التربية في المدارس هو تحسين حياة البشر ، وهذا التحسين يتوقف على ارتفاع المستوى الاقتصادي المرتبط بالدخل الفردي والجماعي . فاذا كانت التربية التي يحياها التلاميذ في المدارس من النوع المثمر ، فانها ستجعلهم اكثر واقعية في استغلال امكانيات البيئة بحيث يعود عليهم هذا الاستغلال بالنفع .

وقد ارتبطت عمليات التربية في مصر منذ بداية هذا القرن بالتقليل من قيمة الانتاج ، ومن قيمة الاشخاص المنتجين . وكان المجتمع يقدس شخصية الموظف ، لا سيما النوع الذي يجلس الى مكتب ، اما العامل والصانع وصاحب الحرفة ، فهؤلاء كان ينظر اليهم على انهم ينتمون الى الطبقات الدنيا . كان المجتمع يقدس الذين يملكون ولا يعملون ، او من يمكن تسميتهم بالعاطلين بالوراثة ، وهذه الطبقة ولو انها قليلة الا انها دغوذها الرأسمالي ، كانت تضع المثل الاعلى للمجتمع الذي ظل يقدس اولاد الدوات من اصحاب الثروات ، وينظر نظرة محقرة لكل الطبقات العاملة والتي بسواعدها يحيى المجتمع ، كما يعيش على هذه السواعيد الطفيليون .

ان الثورة الاشتراكية التي بزغ نورها مع ثورة ٢٣ يوليو ارادت ان تحطم هذا المثل السائد ، والذي يعتبر من اهم العوامل التي سببت التأخر الاقتصادي في المجتمع . ظهر احترام جديد للعامل والفلاح وكل منتج ، واصبح رخاء المجتمع متوقعا على اتساع رقعة الانتاج .

ان التربية بوجه عام والتربية الفنية بوجه خاص لابد ان تتأثر بهذا التحول وتمهد له . والتحول المأمول هو الذي يساعد المتعلم على التفكير الاقتصادي ، فالتلاميذ يتعلمون في المدارس وبخاصة في الأشغال اليدوية ، كثيرا من المهارات والمعلومات عن أشغال النجارة ، والمعادن ، والنسيج ، والطباعة والخزف ، وصناعة السلال وما الى ذلك . غير ان تعلم هذه الحرف كان يتأثر في الماضي بالعقلية السلبية التي تخلق في المتعلم نوعا من الانفة ، واحتقار الانتاج ، ولذلك كان يتلطف مع التلاميذ لكي ينتجوا أشياء على سبيل الترف والمتعة الوقتية .

وحيثما كانت الفكرة عن « حرية التعلم » هي السائدة ، كان المعلمون يغالون في ترجمة هذه الفكرة الى الدرجة التي فهمت بها الحرية على انها « ترك الحبل على الغارب » . فكان المعلم يتقبل من تلميذه أى انتاج بصرف النظر عن قيمته ، وعن الأصول التي يستند اليها ، والدور الاقتصادي الذي يمكن أن يلعبه في تفكير التلميذ .

ان التربية في المجتمع الاشتراكي تساعد على تحقيق « الكفاية والعدل » وتنطلب تكوين عقلية داخل المدرسة تختلف عن العقلية التي كانت سائدة قبل الثورة ، فمن بين الاتجاهات التي يجب ان تكتسب :

أولا : أن الأشياء التي ينتجها التلاميذ عمليا يكون لها نفع في حياتهم ، وتحقق وظائف حيوية في هذه الحياة . ويرتبط بذلك أن ما ينتجه التلميذ بيده يستخدمه مباشرة في تحقيق بعض حاجاته العملية .

ثانيا : ان الخامات التي يستخدمها التلاميذ تأتي من موارد معينة ، ولها اسعار معروفة ، ثم حينما تشكل وتحول الى سلع لها قيمة تطبيقية في الحياة ، تزداد قيمتها الاقتصادية ، ويصبح لها دورها في زيادة دخل الفرد وبالتالي يكون لها أثرها في الدخل القومي .

ثالثا : ان قصاصات الورق والاقمشة وفضلات الخامات ، وكثير من بقايا الأشياء المستهلكة ، والتي يمكن أن تلقى في سلة المهملات ، يمكن ان تنحول الى أشياء مفيدة ويصبح لها قيمة اقتصادية . فاذا تعود التلميذ أن يستثمر هذه الفضلات المستهلكة ، فان هذا الاتجاه يساعد على تكوين عقلية منتجة .

رابعا : حينما يعاني التلميذ الخبرات الفنية ويبذل الجهد والعرق في سبيل انتاج الأشياء النافعة ، فانه بالتالي سيدرك ما تتطلبه الصناعة من مهارات ضرورية وما تستلزمه من جهد ومثابرة واتقان ، انه سيقدر كل حنامل ، وكل صاحب مهارة ، وسيميز الصانع الماهر من غيره ، وسيدرك قيمة ذلك من الناحية الاقتصادية. اننا نكون فيه اتجاها عقليا يساعده على احترام العمل ومنتجيه .

خامسا : ان تربية العقلية الاقتصادية عن طريق الفن قد تبدأ بأشياء بسيطة تتدرج الى ما هو أكثر تعقيدا . فالطفل الصغير يتعلم كيف يستخدم البطاطس في زخرفة الورق ، ثم يستخدم هذا الورق المزخرف من انتاجه في تجليد كراساته وكتبه ، ثم يتدرج من ذلك الى طباعة الاقمشة باستخدام لون أو لونين ، في كل حالة من الحالات سيجد ان الخامة تزداد في قيمتها ، وسيتعود القيام بأشياء مثمرة في وقت فراغه تتلاءم مع سنه ومهاراته .

سادسا : ان « التربية عن طريق العمل » مبدأ تربوى معروف ، وعن طريقه يمكن ازالة الانفة المفتعلة، والكبرياء الكاذب الذى ورثته الطبقة المنرفة ، فيتعلم التلميذ ان يكون ايجابيا عاملا ، ويقدر كل من يعمل وينتج ويكتسب خبرات حقيقية لها واقع ملموس .

اننا نريد أن نبعد عن عمليات التربية عن طريق الفن كل الجوانب غير الأساسية والتي تعرقل الانتاج ، وتقلل من مستواه ، ونريد ان يكتسب التلاميذ خبرات فنية متكاملة لا تنفصل فيها المهارات ، عن المعارف ، عن اقيم الاقتصادية التى ترتبط بها المنتجات .

ان الخبرة الفنية الكاملة لا تقتصر فقط على عملية اداء ، انها عملية حياة لكل مقوماتها . . فصانع الأثاث يتصل عامة بمطلق الخشب ، ويعرف أنواع هذا الخشب ، واستخدامات كل نوع واثمائه ، كما انه يعرف النوع المطلوب لتحقيق أغراضه ، ثم هو يشتري بقدر حاجته ، ويشكل الخشب ليتناسب مع الغرض ، ويصبح لما يشكله قيمة اقتصادية بجانب القيم الجمالية والفنية والوظيفية . فاذا نحن اقتطعنا من هذه الخبرة المتكاملة أى جزء ، ونحن عادة نهمل الجانب الاقتصادى ، فمعنى ذلك أن الخبرة تصل الى التلميذ ميثورة ، والخبرة الناقصة تؤثر فى النمو ، وتجعل نظرة الشخص الى الحياة ناقصة ومحدودة الأفق .

ان التفكير الاقتصادى ضرورة فى أى تربية منتجة . وهو عماد الحياة الفردية والجماعية ، يعود الافراد الايجابية فى الحياة ، وما من مواطن يمكنه العيش فى طمأنينة دون أن يحسب حسابا لموارده ومصروفاته ومدخراته ويستطيع أن يزن ما يقع تحت ايديه من أمور ويترجمها ترجمة اقتصادية .

والاشغال اليدوية فى المدارس تكسب التلاميذ جوانب هامة تساعد على التربية الاقتصادية ، فالمهارات التى يكتسبها المتعلم عن طريق استخدام العدد والأدوات تجعله يستخدم يديه فى حل كثير من المشكلات العملية اليسيرة فى حياته اليومية ، وهو يدخّر بذلك بعض النفقات التى كان سيدفعها كأجور للعمال ، كما انه يدرك وسائل صيانة الأشياء والمحافظة عليها نتيجة المامه ببعض المبادئ الأولية فى انتاج بعض الحرف ، ويؤدى ذلك الى توفير كثير من النفقات التى كان من الممكن صرفها لعلاج اهمال .

ان اتساع رقعة التعليم الابتدائى جعلته يمتص اطفالا من مختلف الطبقات ، وعلى ذلك فان الصبية الذين كانوا يمضون حياتهم فى الورش الخارجية دون الذهاب الى المدرسة أصبحوا الآن يجمعون بين الناحيتين ، فالصبي تلميذ فى الصباح وبعد الظهر فى الورشة أو العكس نجده فى الصباح يعمل صبيا فى ورشة ميكانيكية أو ورشة حدادة أو نجارة ، ثم يتم تعليمه فى المدرسة فى الفترة المسائية .

وقد شاهدنا في أمريكا أن أطفال المدارس يقومون في أوقات فراغهم بأعمال تدر عليهم أرباحا مختلفة ، فالبعض يوزع اللبن ، أو الصحف ، ويجمع نقودها في نهاية الأسبوع دون أن يشعر بغضاضة فيما يقوم به .

ليس المقصود بالتربية الاقتصادية عن طريق الفن - تحويل المدارس الى ورش انتاج بالجملة لخفض مستوى المعيشة ، فهذه ليست رسالة التعليم العام على أى حال . ولكن المقصود هو اكساب التلاميذ اتجاهات ايجابية في مجابهة الحياة . المقصود أن يتعلم التلميذ كيف يستثمر وقته فيما هو مفيد ، ويتعلم أن ينتج ماله قيمة وظيفية في حياته .

ان تخطيط تدريس الأشغال اليدوية في انتاج اشياء بعيدة عن التطبيق العملى ومتأثرة فقط بجوانب التعبير بقصد التنفيس عن خنجات النفس ، ليس وحده كافيا لتكوين العقلية الايجابية . لابد أن يتعلم التلميذ كيف يدق المسمار ، وينشر قطعة الخشب ، ويركب مفصلة للباب ، او يعلق سماعة على الحائط ، او يغلف كتبه وادواته ، ويحيك أزرة ملابسه عندما تسقط ، ويوصل سلك كهرباء ، او يصلح التيار اذا انقطع .

ان المدنية الحديثة تتطلب من المواطن مهارات كثيرة ليستطيع ان يستمتع بمنتجات هذه المدنية ويخضعها لحاجته ، وما من منزل حديث الا وقد تشكلت الحياة فيه بعقلية جديدة في الادوات المستخدمة ، ونوع الاثاث والمفروشات وأدوات المائدة ، ووسائل التدفئة والتبريد ، والطهى حتى شكل البناء فقد اخذ صورة جديدة متكيفة مع هذا التطور .

ان نوع العقلية التى تكونها في المدارس يجب أن تساير المدنية الحديثة في شتى مظاهرها وابتكاراتها ، وهذا لا يتأتى في نواحي الاشغال اليدوية الا بالتدريب على أسس التصميم الذى تنطوى عليه هذه المنتجات ، وادراك الفروق بينها وبين تصميم بعض السلع التى كانت تستخدم في الماضى ثم الالام بدورها الاقتصادية سواء من ناحية سعرها او فيما تقتصده من وقت وجهد بالنسبة للعمليات التى تؤديها ، واذا كان الأمر كذلك فان التلميذ يجب أن يتطور مع تطور الأدوات والعدد المستخدمة . ففي المرحلة الابتدائية والاعدادية قد يستخدم التلميذ منشار السراء والشساكوش والكماشة ، ولكنه يجب أن يشاهد المنشار الكهربائى ، والمخرطة الكهربائية والمثقاب الكهربائى ، ويحاول ان يستخدم هذه الآلات في تحقيق اغراضه في نهاية المرحلة الاعدادية والثانوية . فالتلميذ الذى يعيش في عصر ميكانيكى يجب أن يختلف عن التلميذ الذى يعيش في بيئة ريفية ساذجة تستخدم الطمبور والساقية في الري .

ان المدرسة المصرية المعاصرة لابد أن تتطور بامكانياتها لتساير ركب

أنحضارة ، ومن أهم هذه الامكانيات العدد والالات والخامات المستخدمة ، وما يستطيع التلاميذ ان ينتجوه بهذه الخامات والالات ليبسطوا الحياة ويرفعوا من القيمة الاقتصادية للنتاج .

اننا لو بذلنا عناية خاصة بالتفكير الاقتصادي في كل ما يعمله التلميذ في المدرسة فسنكون بذلك قد ساعدنا على تكييف العمليات التربوية بما يكفل واقعية اكتساب الخبرة ، وما يرتبط بها من نمو في شتى الاتجاهات نحو مجابهة الحياة بصورة أكثر واقعية .

* * *

ضعاف العقول : كيف يمكن تحديدهم وتعليمهم في مجتمعاتنا الاشتراكية

للدكتور يوسف الشيخ
المدرس بكلية التربية - جامعة عين شمس

في كل عصر من عصور التاريخ ، وفي جميع الحضارات عبر هذا التاريخ ، وفي كل طبقة من طبقات أى مجتمع هناك أفراد ليس لديهم القدرة على تدبير أمورهم بالصورة الفطنة المألوفة ، وهم عاجزون كذلك عن أن يصبحوا مستقلين عن غيرهم من الناحية الاقتصادية وعاجزون عن الدخول فى علاقات اجتماعية ناضجة ناجحة ، وحتى ما يتعلمونه يعجزون عن الاستفادة منه فى حياتهم . وقد لا يستطيع بعضهم أن يدرك أسرار المفاهيم وأسهلها . وتعد جميع هذه الأمور جزءا مما يعرف بالضعف العقلى .

ويستعمل مصطلح « متأخر عقليا » كمصطلح أكثر شفقة للإشارة إلى الأطفال ضعاف العقول ، كما يستعمل مصطلح « بطيء التعلم » فى هذا السياق ، مع أن بطيء التعلم قد يقع فى المدى الذى يمتد بين الأغبياء والاسوياء لتوزيع الذكاء أكثر مما يقع فى مدى الضعف العقلى .

وثمة عيب فى القدرة العقلية لضعاف العقول يضع حدودا لنموهم ، ولكن على الرغم من أن هذه الحدود تكون دون حدود الاسوياء ، فإن المجتمع الذى يعيشون فيه يستطيع أن يستفيد من امكانيات هذه الفئة من الافراد . فكثير من أوائك الذين يقعون على حدود الضعف العقلى يمكن بالتدريب الصحيح أن يتعلموا التكيف فى مستوى مبسط للعالم الخارجى بدلا من وضعهم فى مؤسسات اصلاحية فيصرون عالة على المجتمع .

ولما كانت نسبة الذكاء تعطى قياسا تقريبا لذكاء الفرد النسبى ومستوى أدائه العقلى فإنها تستخدم على نطاق واسع فى تشخيص الضعف العقلى . ويعتبر الاشخاص الذين تقل نسبة ذكائهم عن ٧٠ أو ٧٥ ضعاف العقول . ولقد وجه كثير من النقد الى جعل نسبة الذكاء وحدها أساسا لتشخيص الضعف العقلى . فميزان التوافق الاجتماعى لا تظهره نسبة الذكاء ، وبعد ذلك هاما جدا بالنسبة للفئة التى تقع على الحدود بين الغباء والضعف العقلى - أى التى تعرف بأنها فى أعلى درجات

الضعف العقلي . وبعض الأشخاص ممن تتراوح نسب ذكائهم بين ٦٠ و ٧٠ يمكنهم أن يعولوا أنفسهم وأن يعيشوا في المجتمع . ويعتد ذلك صحيحا بالنسبة للذين تلقوا تدريبا في المدارس الخاصة . ونتيجة لذلك فعندما يتراوح ذكاء الشخص بين ٦٥ و ٧٥ يجب أن يؤخذ بعين الاعتبار توافقه الانفعالي والاجتماعي والمهني قبل تصنيفه على أنه ضعيف العقل . والضعف العقلي هو العجز العام عن أن يعنى الفرد بنفسه وعن أن يكون عضوا فعالا لا يعتمد على غيره في المجتمع الذي يعيش فيه .

وعلى الرغم من معرفتنا لعدم صلاحية التقسيمات المبنية على نسب الذكاء وحدها فلقد وضع علماء النفس التقسيمات الوصفية التالية لضعاف العقول :

١ - **المعتوهون** : يعتبر العته أقسى درجات الضعف العقلي - والافراد الذين يقعون في هذا القسم تقل نسب ذكائهم عن ٢٥ وهم ضعاف جدا في نموهم الاجتماعي وغير قادرين على القيام حتى بأسهل الاعمال . وتشيع العيوب الحسية والعجز الحركي في هذه الفئة بجانب التأخر في النمو وكذلك الظل الفسيولوجي والحساسية الشديدة للمرض . وإذا ظهر الكلام المفيد أحيانا في تلك الفئة فانه يكون بطريقة بدائية . ولا يستطيع غالبية المعتوهين أن يرتدوا ملابسهم أو يحافظوا على نظافتهم العادية . ولحسن الحظ فعدد قليل من الاطفال يولدون بمثل هذا الذكاء المنخفض .

٢ - **البلهاء** : تتراوح نسبة ذكاء هؤلاء الأشخاص بين ٢٦ و ٥٠ وقد يحققون نضجا اجتماعيا معادلا لسن الرابعة أو قد يصل هذا النضج لما يعادل سن التاسعة . وعلى الرغم من عجز هؤلاء الأشخاص عن الاستفادة من التعليم العادي فان كثيرا منهم يستطيعون وقاية انفسهم من الاخطار العادية ويمكنهم تعلم بعض الاعمال السهلة مثل رعى الماشية أو أعمال الحياكة البسيطة . غير أنه اذا كان العمل يتطلب مبادأة أو تجريدا أو قدرة على التذاكر أو انتباها لفترة طويلة ، فان البلهاء يرتبكون عندئذ ويتشتت ذهنهم . ومن النادر ان نستطيع تعليمهم القراءة أو الكتابة ولكن يستطيع بعضهم الكلام مع تحكم معتدل في اللغة . وهم يعانون في أجسامهم عيبا أو شذوذا مزمنا .

٣ - **الوردون** : يمثل هؤلاء الأشخاص أعلى مستويات الضعف العقلي وتتراوح نسب ذكائهم بين ٥١ و ٧٠ وينبغي توجيههم لانهم لا يتحملون المسؤولية ، وتحت الاشراف الدقيق والتوجيه الذي يتميز بالمشاركة الوجدانية يستطيع افراد هذه الفئة ان يستفيدوا من التعليم الابتدائي . فاذا بذل جهد كبير معهم فانهم يتعلمون القراءة بطريقة ميكانيكية ولكن مع قدر ضئيل من الفهم . ولما كانت

معظم حياتهم توجه عن طريق عاداتهم وتدريبهم المبكر ، فيكون من المهم تشخيصهم في وقت مبكر ومساعدتهم مساعدة فعالة على قدر الامكان . وعلى الرغم من وجود بعض العيوب الجسمية عندهم فانه يمكن إلحاقهم بالاعمال التي تتطلب قدرا ضئيلا من اللبابة والحكمة والذكاء .

تحديدهم والتعرف عليهم :

في العادة يتبين المعلمون الاطفال المتأخرين عقليا عندما يستمر إخفاقهم في الاعمال المدرسية التي ينجح فيها غيرهم من التلاميذ ، ولكن غالبا ما يخطئ المعلمون في أحكامهم الخاصة بالذكاء . وتعد اختبارات الذكاء الفردية مثل اختبار (ستانفورد - بينيه) واختبار (ويكسلر) للاطفال التي يجريها الاختصاصيون أصلح الاختبارات للتعرف على المتأخرين عقليا وذلك لثباتها وصدقها . ويجب أن يكون مثل ذلك الاختبار الفردي للذكاء جزءا من دراسة عامة شاملة لحالة الطفل . ولكي نيسر المعلومات التي يحتاج إليها لانتقاء منهج دراسي مناسب ولتدريس فردي ملائم تراعى فيه الفروق الفردية بين التلاميذ ، فان نتيجة اختبار الذكاء يجب أن تكملها التقديرات الخاصة بالتحصيل الدراسي والصعوبات الخاصة بالتعلم ومصادرها والميول والاستعدادات الخاصة والتوافق الاجتماعي والانفعالي لكل طفل . فضلا عن ذلك فيجب أن يعاد إجراء الاختبارات النفسية على الطفل كلما تقدم في مستويات الفصل الخاص .

الاهداف التعليمية :

ولا تختلف الاهداف التعليمية في حالة الاطفال المتأخرين عقليا اختلافا كبيرا عن الاهداف التعليمية بالنسبة لغيرهم من الاطفال وهي تحقيق الذات وتنمية الامكانيات من أجل صالح مجتمعنا الاشتراكي . وينبغي أن يساعدنا تعليمهم على مواجهة حاجاتهم الشخصية والاجتماعية والاقتصادية في حياتهم اليومية مع الاسرة والمجتمع الذي يعيشون فيه . ويجب كذلك أن يهتم في تربيتهم بصحتهم البدنية والنفسية متضمنة اعدادات الصحية الخاصة والاعتماد على النفس والثقة بالذات والامن الانفعالي .

وفي منهج سهل يشمل كل ما تقتضيه الضرورة في القراءة والهجاء والكتابة والحساب ، ويعلم من وجهة نظر الفائدة العملية ، فان الاطفال المتأخرين عقليا ينبغي أن يكونوا قادرين على تحقيق مستويات من الكفاية تناسب حاجاتهم . ويجب أن يستمر منهج المهارات الأساسية حتى مستوى المدرسة الثانوية أو الفنية الى أن يصل الطفل سن الرابعة عشرة

و الثامنة عشرة . ولكن عند هذه النقطة ينبغي ان يدرب المراهقون المتأخرون عقليا في المهن غير الفنية أو شبه الفنية التي تختار حسب خواهب كل فرد منهم . وهم في أشد الحاجة الى الشعور بالرضا والارتياح نتيجة الاعتماد على النفس ومسايرة غيرهم من الزملاء في أى عمل يقومون به . ولاعدادهم للعمل ينبغي ان يعرفوا شيئا عن ادوار مختلف العمال في المجتمع وأن يزودوا بالبيانات الخاصة بالأعمال التي تناسبهم وبالخبرات التي تسبق الالتحاق بالعمل ويجب أن يزودوا بالتوجيه لمساعدتهم على تحسين كفايتهم في العمل والتوافق الاجتماعي .

تعليم الأطفال المتأخرين عقليا :

ان المناهج المدرسية التي يحقق فيها معظم الأطفال درجة لا بأس بها من النجاح ، والتي تشوق الأذكاء والمتفوقين منهم وتحفزهم ، يفشل فيها المتأخرون عقليا . غير أن النسبة البالغة ٥٠ ٪ في المائة تقريبا من الأطفال الذين يأتون في النهاية السفلى لتوزيع الذكاء ، الذين تتراوح نسبة ذكائهم من ٥٠ الى ٧٠ يستطيعون الاستفادة من التدريب المناسب في القراءة والكتابة والحساب وكذلك المهن الفنية وشبه الفنية . ولكن نجد انهم محدودون في التوجيه الذاتي ويتعلمون ببطء وصعوبة ، وقدراتهم في حل المشكلات والتعميم منخفضة ولذا فانهم يتطلبون مناهج خاصة وتوجيهات تعليمية اذا كان عليهم ان يتعلموا الى أقصى حد تسمح به امكانياتهم ونجد أن ٥٠ ٪ في المائة تقريبا من الاطفال الذين تقل نسب ذكائهم عن ٥٠ بالرغم من امكان تدريبهم الا انهم لا يستطيعون اجادة القراءة والمواد الدراسية الأخرى نظرا لانهم محدودون جدا في قدرتهم العقلية وهم محتاجون الى الاشراف عليهم ورعايتهم . ونجد كذلك أن نسبة قد تصل حوالى ٥ في المائة من اطفال المدارس وهم بطيئو التعليم ممن تتراوح نسب ذكائهم بين ٧٠ و ٨٠ يستطيعون التكيف بالنسبة للفصول العادية ولكنهم يجدون المنهج العادى عسيرا جدا ويتطلبون رعاية خاصة تراعى فيها حالتهم .

ويتشابه المتأخرون عقليا الذين يمكن تعليمهم في أن نسب ذكائهم تتراوح بالتقريب بين ٥٠ و ٧٠ أو ٧٥ ، كذلك في حاجتهم الى تعليم من نوع خاص . وغالبا ما يرتبط عدم الثقة بالنفس وسوء التوافق الانفعالى والاجتماعى بقصورهم العقلى . كما أن هؤلاء الأطفال ضعاف في فهم اللغة واستعمالها ، وتفكيرهم سطحي مشتمت ليس متكاملا ، وهم محدودون في حكمهم وتفكيرهم الابداعى . ولذا فانهم يتعلمون ببطء ويقعون في كثير من الاخطاء ويسبئون فهم المواقف المعقدة ، ويتسرعون في تصرفاتهم دون النظر الى عواقب هذه التصرفات .

يعترض تعليم الأطفال المتأخرين عقليا في الفصول العادية بعض المشكلات والمخاطر ، فمعظم المعلمين في الفصول العادية ينقصهم فهم مثل هؤلاء الأطفال وحاجاتهم في المنهج . وبالإضافة الى ذلك فالمعلمون في الفصول الكبيرة لا يكون لديهم الوقت الكافي والمهارة في التدريس الذي تراعى فيه الفروق الفردية بين التلاميذ . وتتعاقب السنوات ويستمر هؤلاء الأطفال في دراستهم تحت الظروف السيئة نفسها . ونظرا لخيبتهم وفشلهم في محاولاتهم الأولى في منهج غير معد لهم وبالتالي لاهمال المعلمين لهم ، فان الأطفال المتأخرين عقليا يشعرون بالارتباك والحسرة والقلق وبحسون بأنهم منبوذون من معلميههم ومن آبائهم وزملائهم .

والأطفال الذين يتلقون توجيهها سليما يستطيعون التكيف في الفصول المعتادة ، ويعتقد البعض ان المدارس الصغيرة التي يراعى فيها التجميع داخل الفصول والتدريس الذي تراعى فيه الفروق لفردية وكذلك الاستخدام الفعال لمصادر المدرسة والبيئة تعد مناسبة للمتأخرين عقليا الموجودين في الفصول المعتادة .

ولما كان الأطفال المتأخرون عقليا يخفقون في الغالب في الاستفادة حتى من قدراتهم المحدودة ، ويصبحون كذلك غير متوافقين اجتماعيا في الفصول العادية ، لذلك يعتقد الخبراء أن حاجاتهم التعليمية يمكن مواجهتها في الفصول الخاصة حيث يقوم بتعليمهم مدرسون تم اعدادهم للاضطلاع بهذه المسئولية - غير أنه لكي لا نعزل هؤلاء الأطفال المتأخرين عن غيرهم عزلا تاما فان هذه الفصول يجب أن تكون جزءا من إحدى المدارس العامة العادية .

ويمكن أن تكون الفصول الخاصة للأطفال المتأخرين عقليا ، الذين يمكن تعليمهم ، معدة لثلاث مستويات من النضج . فمن سن السادسة الى الثامنة أو العاشرة ينضم الأطفال الى مستوى ابتدائي يسبق البرنامج الدراسي . وفي سن الثامنة حتى العاشرة عندما يصبح أولئك الأطفال مستعدين للقراءة فانهم يدرسون منهجا متوسطا حتى اذا ما وصلت اعمارهم الى الثالثة عشر أو الرابعة عشر فانهم يكونون قد وصلوا الى مستوى الصف الثاني حتى الرابع في تحصيل المواد مثل القراءة والكتابة والحساب . وعند سن الثالثة عشر أو الرابعة عشر وهو سن المدرسة الاعدادية فان هؤلاء الأطفال يحتاجون الى اكمال جزء من كل يوم في منهجهم الدراسي الخاص - الذي يحل بالنسبة لهم محل المواد الدراسية المعتادة في المرحلة الاعدادية والثانوية ، مثل اللغة والرياضيات والدراسات الاجتماعية والعلوم . ولكن يجب أن يشترك هؤلاء الأشخاص حسب مواهبهم وميولهم الخاصة مع المراهقين العاديين في كثير من المواد العملية أو المهنية في المدرسة الثانوية مثل الورشة والفن والموسيقا والالعاب الرياضية والتدبير المنزلي .

ونظرا لأن الأطفال في الفصول الخاصة يتطلبون تدريسا يراعى الفروق الفردية فإن هذه الفصول يجب أن يضم كل منها عددا محدودا يتراوح بين ١٢ و ١٥ طفلا .

ومن حيث المنهج والطريقة فإن الكتب الدراسية المعتادة في الآداب والحساب والدراسات الاجتماعية والعلوم لا تقدم للأطفال المتأخرين عقليا أى شىء غير الخيبة والاحباط . وعلى الرغم من أن التدريب المنظم في المهارات الأساسية يجب ألا يهمل ، إلا أنه ينبغي أن يكون ذا معنى وهدف واضح محدد . كما يجب أن يتعلم الأطفال تنمية وتطبيق المفاهيم والمهارات التي يتوقع منهم أن يستخدموها ويجب أن تنبثق مشروعات الفصل من نواحي النشاط المفيدة في المنزل والمجتمع ، وقد تشمل هذه المشروعات زيارة لأحد أسواق الطعام أو اختيار الأطعمة واعدادها أو العناية بالأطفال أو تجميل إحدى الغرف أو دراسة الأعمال المختلفة الموجودة بالبيئة . وينبغي أن تهيب مشروعات النشاط الاشتراك في الجماعات كل طفل وفق ميوله وقدراته وحاجاته . ويحتاج كل طفل من هذه الفئة إلى تقبله وتشجيعه في كل مجهود يقوم به .

وبالإضافة إلى هذه المشروعات ينبغي أن يدرس الأطفال المهارات الدراسية الأساسية ، وعندما يصلون سن التاسعة أو العاشرة فمن المحتمل أن يكونوا مستعدين لبدءوا القراءة والكتابة ويجب أن يبلغوا في النهاية مستوى الصف الثالث حتى الخامس . وفي الحساب فإنهم يتدأون بالعد والجمع ومعالجة الأشياء العينية ، وفي النهاية يتعلمون العد والحساب حتى مستوى الجمع السهل والطرح والضرب . ويتعلم بعضهم القسمة على عدد واحد والضرب في الكسور العادية مثل النصف والثالث والرابع . ويستطيعون كذلك تعلم الكسور العشرية إلى حد يكفي لجعلهم يحلون المسائل السهلة الخاصة بالنقود .

ويشمل منهج الفصل الخاض كذلك الدراسات الاجتماعية والمفاهيم العلمية التي يحتاج إليها لفهم البيئة المحيطة ، كما يشمل وقتا للترويح مثل الرسم والموسيقا . . . الخ . ويفرس لديهم التوافق الاجتماعي والصحة النفسية كجوانب لكل ناحية من نواحي النشاط . وتبذل مجهودات خاصة لمساعدة الأطفال على الاحساس بالراحة وبأنهم مرغوبون وآمنون وناجحون .

ويكون الاهتمام في المستوى الابتدائي قاصرا على التوافق الاجتماعي والمشاركة والعادات الصحية وبناء الثقة بالنفس وسهولة اللفة وتحقيق استعداد للمفاهيم الدراسية الأساسية ، أما في المستوى المتوسط فيقترح مجالين رئيسيين للدراسة هما :

أولاً : المهارات الدراسية الأساسية في مستوى الصف الثالث حتى الخامس .

ثانياً : وحدات تتضمن خبرات تتناول نواحي النشاط اليومية وينبغي أن تساعد هذه الوحدات الطفل في :

١ - فهم البيئة المادية كالمنزل والمدرسة والمصناعات والأعمال التجارية والزراعة ووسائل النقل . . الخ .

٢ - التكيف بالنسبة للبيئة الاجتماعية - كالعامل مع الآخرين والتسامح والامانة والصداقة ، والناحية البناءة في مختلف نواحي النشاط في الحياة .

٣ - تنمية عادات شخصية سليمة - كالنظافة والملبس والعناية بالجسم والتمرنات الرياضية واعداد الطعام . . الخ .

وفي مستوى المراهق يشمل المنهج تدريباً مستمراً في المهارات الدراسية الأساسية وتدريباً اجتماعياً واعداداً للعمل . وينبغي أن يعد الشباب المتأخرون عقلياً للأعمال التي لا تتطلب أى مهارة أو تتطلب قدرات سهلة منها في الزراعة والصناعة أو في التجارة والخدمات .

ولما كان هؤلاء الأشخاص محدودين خصوصاً في القدرات اللفظية المجردة فإنهم يتعلمون بفاعلية أكثر من الأساليب العينية غير اللفظية وغير المعقدة . ولا شك في أن ما يتعلمونه يستنفذ من الرؤية والسمع واللمس والذوق والشم قدرات أكبر مما يتطلبه الأشخاص العاديون في تعلمهم .

والخلاصة أن كثيراً من الدراسات التي أجريت في ميدان التربية الخاصة للأطفال المتأخرين عقلياً ممن يمكن تعليمهم تبين أنهم غالباً ما يصلون بجهد جهيد إلى أقصى مستوى لهم في المهارات الدراسية الأساسية . وأنه عند تحويل الأطفال الذين تتراوح نسب ذكائهم بين ٥٠ و ٨٠ من الفصول المعتادة إلى الفصول الخاصة حيث يتلقون منهجاً يناسب مستوياتهم في النضج وكذلك تعديلات مناسبة في طرق التدريس ، فإنهم يصلون إلى مستويات التحصيل في القراءة التي تعادل أعمارهم العقلية . كما تؤكد كثير من الدراسات إمكانية التوافق الاجتماعي والاقتصادي المرضى نسبياً في حالة التأخرين عقلياً .

* * *

المتابعة

أهدافها وأجهزتها ووسائلها ومجالاتها

للاستاذ محمد سعد الدين الموجي
المدير الفني لمكتب وكيل الوزارة
للمتابعة والتقويم

يعتبر التخطيط والمتابعة من ضروريات مجتمعنا الاشتراكي الديموقراطي الذي يتطلب دراسة الامكانيات والحاجات في ضوء الظروف المادية والبشرية ووضع خطة للمستقبل وفي ذلك ضمان لتسديد حاجات المجتمع والأفراد في توازن وانسجام وتنسيق بين الجهود والخدمات ومظاهر الإنتاج المختلفة ، وقد شمل التخطيط جميع نواحي حياتنا الاقتصادية والاجتماعية والتعليمية .

وكما أن التخطيط يعتبر أساسا من الأسس التي يقوم عليها مجتمعنا الاشتراكي فإن المتابعة أيضا أساس آخر لا يقل أهمية عن التخطيط إذ من طريقها يمكن التعرف على مدى تنفيذ الخطط والمشاريع والخدمات والمشكلات والعوقات التي تقف في طريق هذا التنفيذ واقتراح الحلول المختلفة لهذه المشكلات وتلاقي العوقات التي تحول دون تنفيذ الخطط ، ولأهمية كل من التخطيط والمتابعة انشئ لهذين الغرضين جهازان في كل وزارة .

وفي نطاق وزارة التربية والتعليم كان لتطبيق المبادئ الاشتراكية ونظم الإدارة المحطية وما يستلزم ذلك من لامركزية تعليمية أن أخذ جهازا التخطيط والمتابعة على عاتقه هذه المسؤوليات مما ترتب عليه تخطيط المشاريع المختلفة وتطوير المدرسة ومواجهة المشاكل التربوية المختلفة بما في ذلك تعديل الخطط الدراسية والناهج التعليمية ووضع الكتب المدرسية وأعداد نوع من المعلمين يكفي لمواجهة الزيادة المطردة في السكان ويسد حاجات المجتمع من حيث أعداد الأفراد للقيام بالمسؤوليات والتبعات التي تستلزمها المبادئ والآفاق الجديدة التي تحتتمها طبيعة المجتمع الاشتراكي .

وإذا كان جهاز التخطيط بالوزارة يرمى الى تحديد الأهداف الخاصة بتنمية التعليم في مختلف القطاعات وإن يأخذ في اعتباره ما هو كائن لدى الدولة من امكانيات مادية وقوى بشرية ويحدد خطوات التنفيذ وفق آجال معينة تتفق والامكانيات المالية فإن هذه الخطة لا تحقق الغرض المرسوم لها

دون متابعة تنفيذها . ولهذا فان التخطيط والمتابعة عمليتان متكاملتان .
لنحقق هدف واحد .

فاذا كان التخطيط على حد تعبير الميثاق الوطنى ينبغى ان يكون عملية خلق علمى منظم يجيب على جميع التحديات التى تواجه مجتمعنا . . فان المتابعة ينبغى ان تكون عملية تهدف الى الابتكار والتجديد والتطوير ذلك انها هى العملية التى يمتزج فيها الفكر بالعمل والنظر بالتجربة من اجل تعميق الفكر والنظر من ناحية وتصحيح التجربة وتطويرها من ناحية اخرى ، ويقول الميثاق فى ذلك ان الوضوح الفكرى اكبر ما يساعد على نجاح التجربة كما ان التجربة بدورها تزيد فى وضوح الفكر وتمنحه قوة وخصوبة تؤثر فى الواقع وتتأثر به ويكتسب العمل الوطنى من هذا التبادل الخلاق امكانيات اكبر لتحقيق النجاح .

وعلى هذا النحو نرى ان المتابعة فلسفة واتجاه وطريقة عمل كذلك ، فهى لا تؤخذ على انها عملية تتبع بالمعنى الحرفى لهذه الكلمة ولا تؤخذ على انها عملية تجسس او مراقبة وانما ينبغى ان تؤخذ على انها عملية ينصب فيها تفكير المسئولين وجميع اطراف العملية التعليمية على مجال التطبيق لمتابعة تطوراتها وظروفه والعوامل المختلفة التى تشكل اتجاهاته واهدافه وتقدير نتائج الحركة فى هذا المجال - ونقصد بالحركة هنا حركة التلميذ وعمل المدرس والفتش وكل من يؤثر فى العملية التعليمية - والنظر الى هذه النتائج فى ضوء اهدافنا وتوقعاتنا ثم محاسبة انفسنا على كل ما قمنا به وتبيين مواطن القوة والضعف فى عملنا والعمل من بعد ذلك لاضافة قوة الى قوتنا وتصحيح مواطن الضعف فى عملنا .

ومن هنا نجد ان عملية المتابعة هى فى جوهرها عملية تجديدية ، والاخذ بها بلا شك يعنى الاخذ بأفضل المبادئ التربوية الحديثة حيث انها تقوم على مفهوم جديد للخبرة . فالخبرة ليست موقفا يتكرر لتتعلم منه نفس الشئ كل مرة دائما ، الخبرة هى موقف من مواقف الحياة او موقف من مواقف العمل وهو جزء من الحياة نعيش فيه ونتعلم فيه فنكتسب من المعلومات والمهارات ما نحتاج اليه ثم نعيش موقفا آخر ونستعيد ما تعلمناه فى الموقف الاول وننظر الى فائدته وجدواه فى هذا الموقف الثانى فنأخذ من يفيدنا منه ونسقط ما عداه وقد نستنبط اشياء جديدة . وهكذا تسير هذه العملية معنا فى مواقف الحياة والعمل الذى نعيش فيها . والمتابعة شديدة الصلة بهذه العملية المتصلة فلا يمكن لنا ان نحسن خبراتنا ونطورها الا اذا اخضعناها للمتابعة بالمعنى الذى سبق ان اشرنا اليه .

أهداف عملية المتابعة :

يجب أن نؤكد أننا وإن كنا نتابع خطة مرسومة فلا ننسى أننا نتابع الخطة في ظروف طبيعية أو في واقعها الذي يتمثل في حياة المجتمع الذي تطبق فيه . ومن هنا تبدو أهمية المعلومات الدقيقة التي يمكن أن تجمع من الميدان وما تستلزمه هذه العملية من تحليل وتصنيف لتحديد مواطن القوة والضعف فيما يمكن أن تمثله البيئة المحلية من قوى كامنة أو من مظاهر ضعف تستدعى جميعا تعديل الخطة المرسومة .

وتهدف عملية المتابعة الى ما يأتي :

- تتبع تنفيذ الخطة للتأكد من حسن التنفيذ وسلامته وأنه يسير وفق المواصفات التي وضعت له .
- توضيح المفاهيم والمشروعات المختلفة للمنفذين في الميدان واقتراح الوسائل الضرورية وأنواع التدريب المناسبة التي تيسر لهم تنفيذ الخطة عن صدق وإيمان .
- تقويم الخدمات التعليمية في شتى ألوانها ، ومستوى العاملين بها ، وفلاذى ملائمة الامكانيات والتجهيزات لتحقيق الاهداف .
- الكشف عن المشكلات التي توجد في المجالات التعليمية « المدرسة - مديرية التربية والتعليم - المؤسسات المختلفة » .
- الاتصال بأجهزة الوزارة وغيرها من الادوات التي تعمل في نفس الميدان لتعريفها بما تكشففت عنه عمليات المتابعة .

جهاز المتابعة والتقويم :

ولتحقيق هذه الوظائف انشأت الوزارة جهازا خاصا بالمتابعة والتقويم يضم الوحدات الآتية :-

- ١ - جهاز متابعة المواد الدراسية .
- ٢ - جهاز متابعة العمل بالمدارس من جميع نواحيها وزواياها المختلفة ، أى متابعة العمل بالمدارس ككل .
- ٣ - جهاز متابعة خطة التنمية وتهيئة الوسائل الادارية والفنية لحسن سير العملية التعليمية .

ويقوم على كل من هذه الأجهزة شخص مسئول تعاونه هيئة فنية متخصصة ، ويقابل هذا التنظيم المركزي تنظيم مماثل في مديريات التربية والتعليم .

وتعمل هذه الأجهزة وفروعها المختلفة لتحقيق الغرض العام من التعليم ثم الأغراض الخاصة لكل مرحلة من مراحلها المختلفة في ضوء أهدافنا القومية .

مجالات المتابعة والتقويم :

وتتحقق أهداف المتابعة في المجالات المختلفة مثل :

١ - تقويم أعمال التلاميذ وما تعلموه وما اكتسبوه من مهارات ومعلومات واتجاهات وتقويم أساليب التقويم المتبعة في هذا المجال .

٢ - تقويم المنهج من حيث أهدافه ومحتواه وتنظيمه وتنفيذه لتحقيق أهداف مجتمعنا الاشتراكي .

٣ - توجيه المدرسين لرفع مستواهم المهني والثقافي ونموهم في أثناء الخدمة حتى يمكن تحسين العملية التربوية وتكوين قيادة سليمة على أساس من التعاون والعلاقات الإنسانية .

٤ - تقويم الوسائل التعليمية المختلفة وخاصة الكتاب المدرسي .

٥ - تقويم الأدوات والتجهيزات المختلفة التي تيسر سير التعليم .

٦ - تقويم عملية الاشراف الفني في توجيه العملية التعليمية ويتمثل ذلك في عمل المفتش والناظر والمدرس الاول وغيرهم ممن يقومون على شؤون توجيه العملية التعليمية .

٧ - تقويم العلاقة بين المدرسة والمجتمع ومدى قيام المدرسة بخدمات تعليمية فعالة .

٨ - تقويم برامج التدريب لكافة المشتغلين بشؤون العملية التعليمية فنيين وإداريين ونتائج هذه البرامج .

٩ - تقويم التنظيمات المدرسية المختلفة المتعلقة بهيئات التدريس والتلاميذ والمجتمع المحلي لتحقيق أهداف الخدمات التعليمية .

وسائل المتابعة :

ووسائل هذه الأجهزة المختلفة في الاتصال بالمدارس تتمثل في انتقال أفراد هذه الأجهزة الى المدارس والمديريات التعليمية لعقد ندوات مختلفة والقيام بخطقات بحث جمعى للتشاور والتحليل . وفي التقارير الفترية والدورية التى ترد الى هذه الأجهزة من الميدان .

كما ان الاتصال يظهر فيما يقوم به الفنيون في أجهزة المتابعة من اعداد مذكرات ونشرات دورية ترسل الى المدارس بقصد التبصير والتنوير بكل ما يجد من أمور من شأنها زيادة الوعى والادراك للهيئات المشرفة على العملية التعليمية في جهات الجمهورية المختلفة .

كما ان جهاز المتابعة يتخذ من الكتب المدرسية وكتب المعلم والتوجيهات التى تصدر بها المناهج والمواد الدراسية وسيلة ففالة في اثاره الوعى والتوضيح وضرب بعض الأمثلة ووضع بعض النماذج لما يمكن أن يهدى المدرسين لتحقيق الغرض المنشود من التعليم .

وتعطى أجهزة المتابعة للمفتشين والنظار والمدرسين والتلاميذ فرصة اثاره المشاكل المختلفة ومناقشتها على مختلف المستويات ، بادئين من المدرسة فمجتمعا المحلى فمديرية التربية والتعليم فالادارة المركزية بالوزارة ، وذلك رغبة في ايجاد أفضل الحلول لهذه المشاكل .

وتأكيدا للتعاون المشترك بين المدرسة والمجتمع الذى نعيش فيه يؤكد جهاز المتابعة ضرورة اشراك أولياء أمور التلاميذ والمتخصصين وغيرهم من رجال الصناعات والحرف المختلفة مع المدرسة لاعطائهم فرصة التعاون فيستفيد المجتمع من صلته بالمدرسة وتستفيد المدرسة من تعاونها مع أفراد البيئة المحيطة التى تعد تلاميذها لها .

وتستوحى أجهزة المتابعة مصادر نشاطها من حاجات المواطنين جميعا فتبنى اقتراحاتها بالنسبة لتعديل الخطط أو انشاء المدارس الجديدة أو سد العجز الواضح في جهة معينة .

دور القائمين بالاشراف الفنى على المدرسة لتحقيق أهداف المتابعة :

اننا كمشرفين فنيين علينا واجبات لتحقيق أهداف المتابعة وتبين مدى تنفيذ الخطط والمشكلات التى تواجهنا حتى يمكن تحقيق أهدافنا التعليمية وتتمثل هذه الواجبات في نواحي عدة مثل :

١ - دراسة المشكلات التى تعترضنا أثناء التنفيذ .

٢ - دراسة الحلول المختلفة التي اتخذت بشأن المشكلات التي واجهت المدرسة .

٣ - حصر الصعوبات المختلفة التي تواجه القائمين بالعمل في الميدان ووسائل التغلب عليها .

٤ - مدارس الكتب والمناهج ومشكلات التلميذ مع المدرسين ونقل النتائج الى جهاز المتابعة في المديرية والوزارة .

٥ - العمل على استمرار الاتصال بالمسؤولين عن المتابعة في مديرية التربية والتعليم ومدارس مشكلات المتابعة المختلفة معهم .

٦ - المعاونة في تقويم الخدمات التي تقوم بها المدرسة سواء في داخلها او في المجتمع المحلي بصفة مستمرة والعمل على تحسينها .

٧ - التعاون بين القائمين بعملية المتابعة من مفتش مدرسة ومفتش المادة ومتابع خطة التنمية والقائمين بالعمل في المدرسة والتنسيق بين خدماتهم جميعا .

هذا عرض لأهمية المتابعة وأهدافها وأجهزتها ووسائلها ومجالاتها ودور القائمين بعملية الاشراف الفني في مجال التقويم والمتابعة ، وهي كما بينا مسئولية هامة في النهوض بمستوى الخدمات التعليمية وارجو ان يهم كل منا القيام بهذه المسئولية .

ومن ثم فان تحسين العملية التعليمية أصبح رهن في مجتمعنا الاشتراكي باهتمام القائمين عليها بالتأمل فيها والنظر في جوانبها وفي تطوراتها وفي العوامل المؤثرة من حولها من اجل اقامتها على تفكير ودراسة ومن اجل تطويرها على الدوام ، فالمعلم ينبغي ان يراجع باستمرار طرق تعليمه وينبغي ان يراجع قيمة الكتاب المدرسي وطريقة استخدامه له والمفتش كذلك ينبغي ان ينظر الى طرقه وأساليبه وعلاقاته مع المدرسين ومع غيرهم على مدى طويل وهكذا .

غير أن اقامة العملية التعليمية على البصر والفكر والدراسة يتطلب من جميع المسؤولين عنها تسجيل ما يلاحظونه من نتائج لمختلف انواع نشاطهم وعلاقاتهم حتى يتبين الصواب من الخطأ وحتى تزداد الحقائق وضوحا وحتى يظهر الغموض الذي يحتاج الى كثير من الايضاح وهكذا .

وبذلك يتحقق ما ورد في الميثاق من واجب القاء على جميع المواطنين حيث يقول « انه من الزم الأمور هنا تشجيع الكلمة المكتوبة لتكون صلة بين الجميع يسهل حفظها للمستقبل كما انها تستكمل حقة هامة في الصلابة بين الفكرة والتجربة » .

اتجاهات جديدة في التربية

التوجيه الناجح في المدارس الابتدائية

اعداد : الدكتور مصطفى بدران
الاستاذ المساعد بكلية التربية

لقد تعلم المرشدون العاملون في المدارس عن طريق الخبرة ان العوامل التي تحول دون اداء الطفل الموهوب عملا ممتازا وتلك التي تتسبب في التسرب والجناح ، كانت في اوج تأثيرها لدى التحاق هؤلاء التلاميذ بالمدرسة الثانوية . وعلاوة على هذا فقد اثبتت البحوث ان عادات التلاميذ غير الصحية ، أو عيوبهم البدنية ، أو انماط عملهم السيء ، أو خصائصهم العصابية ، أو تأخرهم في العمل المدرسي ، أو سئوكهم الا اجتماعي - كل هذا يمكن الكشف عنه في مرحلة التعليم الابتدائي .

ولكن الكشف وحده لا يكفي . انه خطوة أولى فحسب . ويجب تحديد سبب الاضطراب ، واذا امكن يجب ازالته ، وقد يكون السبب احد أشياء كثيرة - كالعزلة ، أو الظروف البيئية السيئة أو الخوف . وبعض هذه الأسباب - كالظروف البيئية السيئة مثلاً - تكمن في ظروف اجتماعية ليست المدرسة مسئولة عنها . ولكن بعض الأسباب المدرسية مسئولة عنه ، غير أن المدرسين لا يستطيعون علاجها ، بسبب قلة في الوقت أو نقص في الاعداد المهني اللازم لاعطاء التلاميذ التوجيه الذي يحتاجون اليه .

هنا تظهر الحاجة الى اختصاصي ، ماهر في التعرف على العلامات المبكرة ، للمشكلة ، ولديه خبرة مهنية وبصيرة وتكنيك التوجيه . وكلما عمل الاختصاصي في وقت مبكر من حياة الاطفال ، كانت الفرص اكثر سئوحا لمساعدتهم .

ان المدرسة الابتدائية المكان المنطقي لبدء خدمات التوجيه . فبمجرد دخول الطفل المدرسة يجب ملاحظته ودراسته لتحديد النواحي التي يختلف فيها عن الاطفال الآخرين ، لكي تمكن تنمية خصاله الطيبة ، وتصويب خصاله الضعيفة أو المخربة ، أو لتزويده بالتربية التي تقلل اثر مآلديه من اوجه نقص .

لطالما أدى المدرسون والنظار خدمات توجيه لتلاميذ المدارس الابتدائية وكان لدى قليل من هذه المدارس اختصاصيون للتوجيه . ومع ذلك ،

ففى السنوات الأخيرة ، زاد عدد المدارس مما أدى الى اقامة برامج للتوجيه بالاستعانة بموظفين اختيروا خصيصا لمواجهة حاجات تلاميذ المدارس الابتدائية .

ان الاختصاصيين الخبراء فى مساعدة تلاميذ المدارس الابتدائية يعلمون أن التوجيه فى هذا المستوى يختلف اختلافا تاما عن التوجيه فى المدرسة الثانوية . ان الخدمات فى كلا المستويين تساعد التلاميذ على الوصول الى خطوة أعلى فى نموهم ، ولكن طبيعة الخطوة التالية ونضج الأطفال تملئ وظائف التوجيه وتدريب الموجهين .

وطالما أن لدى الأطفال فى كل مكان حاجات مشتركة ، فان برامج التوجيه التى تقام لمواجهة حاجاتهم ستكون لها وظائف مماثلة . ولكن نظرا لان برامج المدارس الابتدائية قد نبعت من ظروف محلية ونظريات محلية عن كيفية تحسين تلك الظروف ، فان الخدمات التى تقدمها تختلف من مدرسة الى مدرسة فى التنظيم والموظفين والأوجه التى يهتم بها البرنامج .

ان موظفى المدرسة الذين يضعون خططا لتنظيم خدمات التوجيه لا يمكنهم دائما تبنى برنامجا جاهزا . ولكنهم قد يحصلون على بعض الاقتراحات من الأساليب التى ثبت نجاحها فى أماكن أخرى . والآتى يمثل خلاصة ٢٤ برنامجا للتوجيه فى المدارس الابتدائية اعتبرها مراقبو التوجيه فى الولايات المتحدة برامج ناجحة .

١ - البرنامج جزء من تنظيم أكبر للخدمات التى تقدمها المدرسة والمجتمع . وهذه الخدمات يطلق عليها عادة خدمات توجيه التلاميذ وارشادهم وهى تستخدم - علاوة على مستشارين للتوجيه - نفسائين مدرسين واهصائين اجتماعيين مدرسين ، وأطباء ، وممرضات ومشرفين على المواظبة وربما أفرادا مهنيين آخرين مثل اخصائى الكلام والسمع .

٢ - يخدم البرنامج جميع الأطفال ، ولا يقتصر على أصحاب المشكلات .

٣ - موجه فى مركز البرنامج الذى يضم كل موظفى المدرسة . والمدرس - بمساعدة الموجه وتأييده - يطبق قواعد التوجيه على التدريس .

٤ - وظائف الموجه هى أن :-

(١) يختبر ويلاحظ التلاميذ الذين لديهم صعوبة فى التعلم ، أو

منأخرين فى التحصيل ، أو بدت عليهم علامات اضطرابات نفسية ، أو يحتاجون الى تعديل المناهج أو نقل الى فصول خاصة ، أو يحتاجون الى إحالة الى اختصاصى آخر فى الأطفال .

(ب) يرشد الأطفال ذوى المشكلات عندما تدل طبيعة المشكلة ونضج الطفل على أن الارشاد قد يساعد على حل المشكلة .

(ج) يرشد المدرسين والنظار والآباء ، لمساعدتهم على فهم التلاميذ الأسوياء وأولئك المشكلين ، ويستعمل المعلومات المستمرة من الاختبارات والملاحظة والسجلات التراكمية والمؤتمرات التى يعقدها مع التلاميذ الراشدين .

(د) يحيل التلاميذ الذين يحتاجون الى تشخيص أوفى الى اختصاصيين فى شئون توجيه التلاميذ وارشادهم ومؤسسات المجتمع المحلى ، ويساعد فى تخطيط البرامج لتنفيذ توصياتهم .

(هـ) يعد تدريباً فى المهنة للمدرسين ، لمساعدتهم على مواجهة المواقف الصعبة فى حجرات الدراسة ، عن طريق فهم السلوك السوى والشاذ للتلاميذ ، ويساعدهم على فهم كيف يجب إثارة اهتمام التلاميذ لتلقى اختبارات الذكاء والتحصيل ، ويسهم فى فهم الصحة العقلية وحفظ واستعمال البطاقات التراكمية وتكنيك محادثة الآباء .

(و) يعد برامج للتوجيه الجمى فى مجالات مثل المشكلات الشخصية وعادات الاستذكار ، والتعرف على المهن ، والاستعداد للدراسة الثانوية .

(ز) يساعد الأطفال الذين يحتاجون الى نظارات أو مساعدات تسمع أو ملابس .

(ح) يفسر برنامج التوجيه للآباء ومنظمات المجتمع المحلى .

(ط) يجرى البحوث ، ويقوم بالدراسات التى تتعلق بجسدى البرنامج .

هـ - وتتضمن خبرات الموجه ، فى الغالب ، خبرة فى التدريس الناجح بالمدارس الابتدائية ، وشهادة من الولاية فى توجيه الافراد ودرجة ماجستير فى التوجيه .

وفىما يلى بعض النظريات التى تقوم عليها أساليب التوجيه فى برامج مختلفة :-

١ - يخدم برنامج التوجيه الطفل خدمة غير مباشرة بمعنى أن لا يعرف الطفل ما أمكن ، بدور الوجه .

٢ - يخدم برنامج التوجيه الطفل خدمة مباشرة : بمعنى أن المدرسة التي ستمثل باقى المدارس سنة ١٩٧٠ ستحتوى على موجه واحد متفرغ معه اعدادا مهنية ، يكرس حياته ٦٠ ٪ من وقته للعمل مع الاطفال وباقى الوقت للعمل مع المدرسين والآباء .

٣ - ينهى البرنامج اتجاهات معينة : بمعنى أن المدرس يسهم اسهاما عظيما فى أهداف التوجيه بأن يراعى أن الحاجة الى التكليف لها من الأهمية ما للحاجة الى التعلم ، وبأن يؤكد نمو المواهب أكثر من تصويب العيوب ، وبأن يراعى كلا من اتجاه التلميذ نحو المدرس واتجاه المدرس نحو التلميذ .

٤ - يلاحظ حدود خدمات التوجيه : بمعنى أن من المهم للمدرسين والموجه أن يكونوا يقظين لعلامات المشكلات ، ولكن من الخطأ محاولة معالجة الاعراض . ثمة علاقة بين الاعراض والعوامل المسببة ، ولكن لا يصح الخلط بين هذه وتلك ، وعلى المدرس والموجه أن يكونا على علم بأنواع السلوك التى تدل على المشكلات ، ثم يعلنان على تيسير المساعدة لفرد الذى ظهر عنده ذلك السلوك .

٥ - يعرف أن مسئوليات معينة لا تدخل فى نطاق وظائف الموجه : بمعنى أن الموجهين الحاصلين على ترخيص بمزاولة المهنة يجب ألا يعمل فى التدريس فى الفصول ، نعم أنه مسئول عن تشخيص الحالات المتعلقة بالنظام فى الفصل ، وتقديم النصح لها ، ولكنه لا يحدد عقوبة . وهو غير مسئول عن الملاعب وقاعة الاجتماعات والمطعم وامثالها من الاعمال الا فى حالات الضرورة القصوى .

الآلات التعليمية : تهديدات وآمال

لم يكن هناك مناص من ظهور التعليم بالآلات ، مثلما لم يكن هناك مناص من ظهور نظام البيع بالآلات والغسلات الاتوماتيكية . فمن خصائص عصر

لوزة اركسن وهيرم سمث اختصاصيتان فى فرع خدمات
الافراد المدرسية والتوجيه وبرامج الارشاد بوزارة التربية للولايات
المتحدة الامريكية . فى مجلة School Life

(سكول ليف المجلد ٤٤ (يونيو ٦٢) ص ١٦ - ١٩) .

الآلات ان صار من الممكن انتاج سلع بسرعة ، وبكميات وفيرة ، سواء كانت السلعة طعاما أو حذاء أو أدوات تعليمية . وعندما تستفيد التربية من أدوات التكنولوجيا وخططها ، يبدو أن من الممكن في المستوى النظرى على الأقل ، التدريس باستعمال الآلات .

ولا شك أن مشروع الآلات التعليمية يمكن أن يتضمن مزايا قلت أو كثرت ، شأنه في ذلك شأن جميع سلع الانتاج الضخم ، ويستطيع هذا المشروع أن يسر تعليما جيدا لعدد وفير من التلاميذ . غير أن أى خطأ أو عيب في المشروع ، وكنا أى ميزة فيه ، تتضاعف بمقدار عدد الآلات . بل أن الأهم من ذلك أن جودة التعليم الناتج تحددها كميات الآلات المنتجة والممكن بيعها . ومن ثم ، فإن الآلات التعليمية مصدر لآمل كبير ولتهديد محقق .

وربما كان أول وأخطر تهديد أدركه المعلمون أن الآلات قد تفسد أعمالهم أو تحل محلهم .

ويشارك المعلمين قلقهم عدد من أساتذة الجامعات فهم غير مرتاحين للتعليم الآلى . وكثيرا ما يخرج شعورهم عندما يسمعون أن الآلة تستطيع أن تؤدي العمل الذى أفنى فيه الأستاذ الجامعى عمره ، بطريقة أفضل . ولا يقنعهم اقناعا كليا أن ينكر منتجو الآلات التعليمية أن هذا قصدهم .

أن أحد العوامل التى تسبب الخوف من فقدهم الوظائف ، هو أن من المحتمل أن يستغل كبار رجال التعليم الآلات بحجة زيادة نسبة التلاميذ للمدرسين . ولاشك أنهم يظلمون رجال التعليم بهذه الريبة ، ومع ذلك ، فكثيرا ما اشترت آلات باهظة الثمن وبرر هذا العمل على أساس أنها تؤدي الى تعليم نفقاته أقل .

وثمة تهديد من نوع آخر ، وهو الخوف من أن تتأثر جودة التعليم باستعمال الآلات فإن التلاميذ والمدرسين سيكرهون الآلات وسيقاومون استعمالها وسيصيب التلاميذ مثل ، وستحيل الآلات التعليم الى مجرد حفظ أصم ، وسيحطم التعليم بالآلات ابتكارية التلاميذ ، وسيفقد عدد من القيم المتعلقة بعلاقة التلميذ بمدرسه عندما تقوم الآلات بمهمة التعليم .

فهل تستطيع الآلات ، أو ستمكن ، من أن تحل محل المدرسين ؟ يبدو واضحا أن الإجابة ستكون « نعم » ، لأن الآلة ستقوم — لحد ما — بما يقوم به المعلم . ولن يكون من وراء الآلات مكسب إذا لم توفر اليد

انعاملة . ان الذى يطمئن المدرسين هو ان التعليم سيتسع لدرجة كبيرة ولا يتيسر معها حلول الآلات محل المدرسين ، وبالتالي فانها لا تؤثر فى كيانهم .

ثم ان هناك احتمالا بأن يفقد المدرس ذاتيته وسيطرته على الادوات التعليمية بطرق التدريس فيصير تابعا للالة ، مثلما حددت الكتب المدرسية دوره .

ان خوف المدرس من الاستغناء عنه ومن خدش كيانه خوف حقيقى ومؤكد . وأخطر هذين الامرين هو الخوف من الاستغناء عن المدرس لانه اذا نجحت الآلات فى أداء ما ينتظر منها فانها ستؤدى الى اختفاء دور المدرس باعتباره المهيمن على عملية التربية باكملها . ولذا فانه على قدر ما تؤدى الآلات عمل المدرس ، على قدر ما سيكون على المدرس ان يواجه الموقف بكفايات جديدة ، والا فانه سيحقر او يهان .

أما عن الخوف الثانى ، فان البيانات التجريبية المحدودة التى امامنا تبين ان المطلوب بعد فترة هو تعريف المدرسين بالآلات ، وقد تقبلوها وصاروا يرغبون فى العمل بها لمدة تتراوح بين ٤٥ دقيقة وساعة ونصف الساعة .

وتدل المعلومات التى لدينا أيضا على أن المدرسين الذين يستعملون الآلات استعمالا تقدميا صار لديهم وقت أطول للقيام بنشاط غير التدريس فى حجرة الدراسة اذا قيس ذلك بما يحدث فى الظروف التعليمية الحالية . ولذا ، فان المرء يمكنه ان يتوقع ان يقل عدد المدرسين . وسيعمل الوقت والعادة والنجاح على ألا تهدد الآلات المدرس ، شأنها فى ذلك شأن الآلات الكتابية أو الكتب المدرسية أو الخرائط .

ويمكن ابداء بعض الملاحظات عن الخوف من أن الآلات ستحول التربية الى مجرد استظهار . فالواقع أن مقداراً كبيراً من التعلم فى المدرسة كان وسيظل مجرد استظهار . وبغض النظر عن الحقيقة التى تقول ان الآلات يجب الا يقتصر عملها على التحفيظ ، فأنى اعتبر تفوق الآلة فى التحفيظ فضيلة أكثر منه عيباً .

وفى الجانب الإيجابى من المسألة ، اعتقد أن أهم ما يهمنى هو أن برامج الآلات التى تؤدى الى تعلم فعال - وهى البرامج التى تحتوى على خطوات متدرجة وصغيرة وتؤدى الى تغيرات طفيفة نسبياً من خطوة الى خطوة - تميل الى انكار الفروق الفردية فى نسبة الذكاء . وهذه حقيقة مفرعة ،

لأنها تكاد تبين أن الاستعداد الدراسي مهم . عندما يكون التدريس ضعيفا بينما هو - أى الاستعداد الدراسي - ليست له الأهمية ذاتها إذا كان التدريس جيدا . وبعبارة أخرى ، أن التلميذ النابه هو الذى يتعلم بالرغم من التدريس الضعيف ، وأن التلميذ المتوسط هو الذى لا يتعلم . فهل الاستعداد الدراسي صفة وراثية أم هو نتيجة تعلم المرء كيف يتعلم بالرغم من ضعف التدريس ؟

واتقانا ، فأننا سنضطر إلى إعادة تشكيل تفكيرنا عن مشككة الفروق الفردية وقد يمكن بالقاء ضوء على هذه الاسئلة وأمثالها عن طريق استعمال الآلات التعليمية باعتبارها أداة للبحوث . وربما يبرر هذا وحده تشجيع تطويرها .

وثمة أمل آخر هو أن يتحرر المدرس من روتين التدريبات والتقويم ، ذلك الروتين الذى أدى إلى شعور بالمرارة لدى المدرسين ، حتى لدى أفضلهم . أن قراءة أوراق الامتحانات النهائية والبحث عن مقدار ما أساء التلاميذ تعلمه وما لم يتعلموه ، وما يصحب هذا كله من احباط يتكرر سننة بعد أخرى يؤدى إلى أن الالفة بهذه العملية لا تفقد الاذى الذى يصاحبها . وما لم يتمكن المدرسون من تذوق هذا الامل فى التحرر من الارهاق والسأم غير المثمرين ، فانه سيصعب جعلهم يمثلون إلى الآلات .

ثم أن هناك أملا آخر ، هو أننا نستطيع عن طريق التدريس البرنامجي أن نزيد جودة التدريس الذى يراعى الفروق الفردية بين التلاميذ . ومن المؤكد أن الامكانيات موجودة وأن الفوائد التى تترتب على هذه الامكانيات لا حصر لها . ويقابل هذا انه اذا كان التعليم الجيد بالآلة يميل إلى التقريب بين هذه الفروق ، فان ازدياد كفاية الآلة ستصاحبها حاجة إلى تعليم يراعى الفروق الفردية .

أن احتفاظ الآلة بسجل مكتوب عن أداء التلميذ فى كل خطوة من خطوات تعلمه يجعل لها قيمة هائلة . فيمكن الآن أن نتقدم بعمليتى التشخيص والتقويم ، على اساس تجميع مقدار أغزر من البيانات الدقيقة دقة لم نشهدها من قبل . وطالما أننا نستطيع أن نقيم آلات تستطيع تصنيف هذه البيانات وتعالجها احصائيا معالجة رفيعة المستوى ، فلا ريب أن تعقد آمال طيبة على هذه الآلات .

ولما كانت الآلة تستطيع أن تميز بين واضعى البرامج والمصممين والمنفذين والمستعملين والمفسرين ، فأننا نتوقع أن يتحدد معنى جديد

لكثمة « مدرس » التى تستعمل الآن للدلالة على جميع هذه الوظائف .
وسيمكن التفريق بين المستوى التكنيكي والمستوى المهني . وسيمكن
التفريق بين الاجر المستحق عن الاعمال المختلفة التى يقوم بها المدرس
الآن ، من أمور عملية الى اخرى كتابية وتوجيهية الى آخر تلك الامور ،
كما سيلزم ان يكون لكل أمر من هذه الامور تدريب متخصص . سترتب
على هذا ما يترتب على التخصص من آثار ، الطيب منها والسيء على
السواء .

يقابل هذا ان هذه النزعة ستسمح لنا بهجر البحوث الخيالية عن
المدرس الجيد او التى تحاول تحديد تعريف له ، فان الآلة ، بمساعدتها
ابانا على التعرف على الواجه المختلفة لمهنة التعليم ، ستقدم لنا معيارا
للكفاية فى كل وجه من هذه الواجه - الامر الذى لم يكن الوصول اليه
مستطاعا فيما يختص بمهنة التعليم ككل .

وستستطيع الآلة التعليمية الجيدة ، لأول مرة والى الأبد ، ان تحطم
أقوى تبرير لعدم السعى وراء نواتج شخصية للتعليم ، ونعنى به اضطرار
المدرس الى تكريس وقت طويل لمهام ميكانيكية تعليمية . ومع ذلك
يجب ان نعيد للاذهان ان خطورة تفتيت التدريس الى تخصصات تؤدي
الى نقص فى عدد الاشخاص الذين يكرسون حياتهم لخدمة المدرسة
باعتبارهم يجمعون بين كونهم قدوة طيبة واطباء نفسيين وزملاء فى
المناقشات التى تتناول اكثر الامور قيمة فى حياتنا فهل سيكون هناك
مكان لامثال هؤلاء الاشخاص فى مهنة التعليم ؟ ما ان يبدأ التخصص حتى
يدخل « العموميون » حريا يائسة تنتهى بهزيمتهم هزيمة نكراء . اننا لم
نتعلم كيف نتمتع بمزايا الآلية بدون التضحية بالقيم الانسانية فى أى مجال
من مجالات النشاط . فهل من سبب يدعونا للاعتقاد اننا نستطيع ان
نعديل سلوكنا بالتعليم الآلى ؟

لأن لا تبدو امارات تدعو للتفاؤل الكثير .

وليس أمامنا سوى أن نحاول ان نتفوق على عصر الآلة فى الحكمة .
وأن نبحت فيه عن امكانيات للقيم الانسانية التى لا ريب توجد فيه . وقد
نأمل فى أن نستطيع نحن المعلمين القيام بدور قيادى للعثور على أسلوب
يترتب عليه تكامل التخصصات التى تنشأ عن الانتاج الكبير . اننا لن نقوم
بذلك طالما اننا نقلد رجال الصناعة والتجارة باسم الكفاية ، فنفقت القيم
التي تكون مظهر الحياة . ونظرا لاننا نتجه شيئا فشيئا صوب ميكانيكا
وطرق الطرق ، فلنحذر الاخذ بنظرات السوق للحياة . لاننا اذا وصلنا

ألى تقدير ما تقدره ، واثابة ما تشبه ، فلن يقام وزنا للامال الحقيقية
المعقودة على الآلات .

هرى برودى
استاذ التربية بجامعة ايلينوى

فى مجلة Educational Theory (اديو كشتل ثيورى المجلد ١٢
(يوليو ٦٢) ص ١٥١ - ١٥٦)

* * *

اتجاهات التربية والتعليم في البلاد الأخرى

((الاتجاهات الحالية للعلوم التربوية في إيطاليا)) *

يصور المحاضر الحركة التربوية في إيطاليا خلال الخمسة وعشرين عاما الأخيرة أي منذ أن أصيبت بالآزمة تلك الثقافة الفكرية التي سادت - بفضل كروتشي وجنتيلي - في الثلاثين سنة الأولى من القرن الحالي. وكانت تلك الثقافة قد جمعت بين العلوم التربوية والفلسفية ولم تضع موضع الاعتبار المشاكل المادية للتربية وإنما حصرت هذه الأخيرة كلية في نطاق التطور الروحي للإنسان والتاريخ. ومن هنا تعذر التمييز بين التربية كمسألة عملية وبينها كموقف نظري. وأزاء هذا الوضع الفكري تعترف التربية الحديثة في إيطاليا بالوجود المادي للمسألة التربوية وتبعا لذلك بتطورها في نطاق وضع دقيق يمكن رسم معالمه عن طريق الاستعانة بسلم النفس والاجتماع.

فعلم النفس، وعلى الأخص ما يتعلق منه بفترة المراهقة، يسمح بمعرفة الظروف التي تساند النشاط التربوي ويحدد العناصر الدائمة في النمو المادي للصبى على نحو يمكن من ادماج المنهج التربوي فيها. وبهذه الطريقة يقدم منهج في صورة حديثة عن الطرق والأساليب التي يمكن بها عملا النهوض بالتربية ولا يعني ذلك إمكان رد الخبرة التربوية بأسرها إلى تكييف الظروف النفسية وإنما المقصود هو أن هذا التكييف لازم حتى تجرى التربية على أساس محدد بما فيه الكفاية، وصحيح علميا. وعلم الاجتماع عمل هو الآخر في هذه السنوات الأخيرة على تقديم معونته في سبيل إيضاح مشكلة التربية التي يتعين تحديدها دائما في نطاق وضع اجتماعي معين بل مع مراعاة ما يحدث في المجتمع من تغيرات ونمو. وبصدق هذا بصفة خاصة على إيطاليا التي انتقلت سريعا في عشرات قليلة من السنين من اقتصاد صفته الغالبة زراعية إلى اقتصاد ذي طابع صناعي، هذا التحول ما كان يمكن إلا أن يحدث أصداؤه في التربية مادامت هذه تهدف ماديا إلى تكوين إنسان قادر على أن يحيا حياة عصره.

وقد أدى ذلك أيضا إلى ظهور حتمى في المجال المدرسي لضرورة مد التعليم إلى سن الرابعة عشرة وعلاج النظام التربوي للمدرسة بطريقة

* ملخص من محاضرة الاستاذ جيوزيبي فلوريس دركائيس، عميد كلية التربية بجامعة بنيدوفا (بإيطاليا) التي ألقاها بكلية التربية - جامعة عين شمس - في إبريل سنة ١٩٦٢.

محسوسة وذلك حتى يفى هذا النظام بمطالب المجتمع ويتيح منهجاً تعليمياً تراعى فيه الخصائص التربوية للتلميذ .

ومن المراحل الخامسة فى تكوين التربية الحديثة انشاء « المجموعة التربوية » بجهود المتحدث اليكم وذلك فى سنة ١٩٤١ وقد كانت فى ذلك الوقت المجلة التربوية الوحيدة التى يدور نشاطها فى المجال العلمى والجامعى بعد أن انقطعت عن الظهور مجلات أخرى كانت تتميز بها الثقافة التربوية السابقة . وإذا كانت سنوات الحرب قد أوقفت الحركة التربوية الجديدة بصفة مؤقتة إلا أن هذه الحركة استعادت بشدة نشاطها فى نهاية الحرب وذلك بسبب معرفة جديدة أوسع بمناطق ثقافية هامة : أوربية وأمريكية وروسية . وهكذا أخذت طريقها إلى الوضوح معالم المدارس المتنوعة والاتجاهات المختلفة . فمن ناحية وجد الاتجاه الذى تولت تنظيمه جامعة بادوفا سواء فى نطاق معهد التربية أو فى نطاق الاتصالات بجامعة ميلانو الكاثوليكية والذى رسمه كذلك المركز التعليمى القومى بفافورنسا ويديره الاستاذ جيوفانى كالبوه . واتبعت حركة « سلوكى » فى بريشيا وهى حركة قصد بها إيضاح الأسباب المبررة لتربية ذات طابع روحانى وإنما بتحديد القيم الأصيلة للشخص باعتباره كائن يعيش فى التاريخ دون أن يفنى فيه ، وينتمى ، من حيث الجوهر ، إلى نطاق الطبيعة الفريدة للكائنات كنطاق أساسى .

ومن ناحية أخرى نشأت الحركة التى تستمد بواعثها من الاتجاه الفكرى التقليدى متأثراً بالأسلوب الأمريكى ومن فلسفة يغلب عليها قطعياً الطابع الاجتماعى وتقابل الفلسفة ذات الطابع الميتافيزيكي . وبهذا أخذ الأسلوب التاريخى الفكرى يتحول إلى أسلوب تاريخى اجتماعى لا يعطى أية أهمية لمشاكل الفلسفة بوصفها مشاكل إيضاح للهدف والمثل والقيم وإنما يتحدد فى مجال الخبرة المادية والشئون المنتجة وبالتالي فى مجال النتائج السياسية .

هذه هى حركة جامعة فافورنسا ، التى تروج لها مجلة « المدرسة والمدينة » ذات الطابع العلمى والمدنى البحث المجردة نظرياً من الصبغة الدينية .

والى جانب هذين الاتجاهين اللذين يعتبران بمثابة الاثنين الأساسيين ويحتدم بينهما الجدل ويبرز بينهما عادة التناقض الظاهر ، يمكن ذكر اتجاهات أخرى تعترف من حين لآخر بأهمية الدراسات النظرية والدراسات التاريخية والتنوعات التعليمية والوجوه الأدبية والفنية للتربية النظرية ويعنيها - فوق كل شيء بصرف النظر عن مشاكل الموضوع فى ناحيته - الهدفية والتقديرية ، نقل الحديث إلى مجال الخبرة المادية للتربية وتوجيه العناية بالتعبية إلى اصلاح المدرسة الإيطالية بقصد تمكينها من

اشباع الحاجات العملية للمجتمع الايطالى السائر بسرعة فى طريق التطور . وفى هذا الاتجاه الفكرى تسير كذلك الاقتراحات السياسية والنقابية ومختلف الحركات الخاصة بجمعيات المعلمين وذلك فى نطاق تحقيق شامل لا يقف عند مشاغل ذات طابع اجتماعى ومهنى .

وفى نفس هذا الاتجاه الفكرى يمكن كذلك ايضاح وجوه أساسية تنموية كتلك الخاصة بمقروءات الاطفال ورسوم الاطفال والادوات التعليمية الجديدة مثل السينما والراديو والتليفزيون وتربية الاناث والتربية الجنسية والتربية العائلية والجماعية وخطة شغل أوقات الفراغ : كل هذه أبواب جديدة يتجه اليها الاهتمام وينحصر فيها يوما بعد يوم .

وبين هذه الاتجاهات المتنوعة ، تعمل المدارس الايطالية المختلفة ، رغم اتجاهها الى ايضاح مشاكل خاصة محددة ، على تكوين تربية ايطالية حديثة بل وعلى تنظيم ثقافة جديدة فى محيط دائرة من المعارف تجمع كافة العلوم التربوية .

* * *

من النشاط التربوي والتعليمي في بلادنا

(خلاصة ندوات عقدت في رابطة التربية الحديثة)

ان موضوع تعليم اللغات الاجنبية بالجمهورية العربية المتحدة من الموضوعات التي تشغل بال الرأي العام بصفة عامة ورجال التعليم بصفة خاصة ، وقد رأت رابطة التربية الحديثة أن تعنى بدراسة هذا الموضوع لتبين الوضع السليم فيه ، ولذا عقدت لدراسته ثلاث ندوات وستبعتها بندوات أخرى حتى تصل الى رأى في الموضوع ، وفيما يلي ملخص لما دار من مناقشات في الندوات التي عقدت :

أشار المتحدث الاول في الندوة الاولى الى أن اتجاه وزارة التربية والتعليم في ذلك الوقت يشعر بأنها تريد أن تجعل تعليم اللغات الاجنبية في أضيق الحدود ، وقال أن هذا لا يساير التطور الذي تنشده البلاد في نهضتها الحاضرة ، ثم تكلم عن أهمية معرفة اللغات الاجنبية في تطعيم ثقافة أى بلد وفي نهضتها العلمية والفنية ثم استطرد قائلاً ان الحديث عن تعليم اللغات الاجنبية يشمل عدة نواحي أهمها ما يأتي :-

١ - هل نحن في حاجة الى تعليم لغة أجنبية واحدة أو لغات متعددة مع مراعاة أن التعدد هنا لا يعنى به الفرد وإنما يعنى به مجموع الأمة .

- ٢ - في أى مرحلة من مراحل التعليم يبدأ بتعليم اللغات الاجنبية .
- ٣ - ما هي اللغات الاجنبية التي ينبغي أن نعلمها .
- ٤ - ما هو المستوى المطلوب الوصول اليه في اللغات الاجنبية .

ثم قال أنه سيبدأ بمناقشة النقطة الاولى واستعرض الاسباب التي تبرر تعليم لغات متعددة وأوجزها فيما يلي :-

(أ) ان طابع نهضتنا الحاضرة يفرض علينا أن نتخصص من أى نوع من أنواع الاختكار ، فكما تخصصنا من الاختكار السياسي والاختكار الاقتصادي والاختكار الصناعي علينا أن نتخصص من الاختكار الثقافي ، وعلينا اذا ما أردنا أن نطعم ثقافتنا بثقافة غربية الا تقتصر على لون واحد من الثقافات الغربية المتقدمة في الحضارة .

(ب) ان نهضتنا تقتضينا أن نتمسك على أى تخصص علمي أو تطبيقي يوجد في أى بلد . والتعرف على أن تخصص واتقانه يتطلب معرفة

لغة البلد صاحبة هذا التخصص ولا عبء لما يقال من أن العلوم والفنون تترجم ، فالذى يترجم قليل من كثير .

(ج) أن نهضتنا الفنية استلزمت أن نستعين بهيئات أجنبية من بلاد مختلفة لتنفيذ كثير من مشروعاتنا الصناعية والاقتصادية والزراعية ، ويعمل بهذه الهيئات خبراء فنيون أجانب وفنيون حديثون من مواطنى الجمهورية العربية المتحدة . ولسهولة التفاهم بين الخبراء الأجانب والفنيين المصريين بل ولتمكين المصريين من اجادة فنهم على يد الخبراء الأجانب يجب أن يعرف المصريون لغات بلاد الهيئات الأجنبية التى يعملون بها .

(د) ان موقع بلدنا الجغرافى وما فيها من آثار وجمال يجعلها من أهم البلاد السياحية فى العالم ونحن نسعى لتحقيق ذلك الآن ولذا يجب أن تعرف بلادنا لغات أجنبية متعددة .

ثم خلص المتحدث الى أنه ما دام الامر يستدعى تعليم لغات أجنبية متعددة فإنه لا ضير ولا تعسف من جانب الدولة اذا ما فرضت تعليم لغات أجنبية معينة على المواطنين .

ثم عرض الى الشكوى من فرض لغات أجنبية غير الانجليزية على الطلاب وبين أنه لا يصح أن يضحى بالصالح العام من أجلها وأرجع شكوى الناس الى ما يأتى :-

١ - تمسك الناس بالتقديم ومن واجب وزارة التربية والتعليم تبصير الناس بعدم التمسك بالتقديم .

٢ - تركيز تعليم اللغات الأجنبية غير الانجليزية فى المدن الكبرى يجعل الناس يخشون عدم تيسر الدراسة لابنائهم اذا ما نقلوا الى مدن صغيرة .

٣ - الاعتقاد السائد بين الناس بأن اللغات الأخرى غير الانجليزية أقل منها أهمية وذلك لان الوزارة تخصص الفصول التى تدرس فيها لغات أجنبية غير الانجليزية للتلاميذ الذين حصلوا على مجاميع ضعيفة من الدرجات فى الامتحان .

٤ - خوف الناس من صعوبة الحصول على مدرسين خصوصيين لمساعدة ابنائهم فى حالة ضعفهم فى اللغات الأجنبية .

٥ - القول بعدم وجوب مراجع للدراسة العالية بلغات أجنبية غير الانجليزية .

ورد المتحدث على كل هذه الاسباب وبين وسائل تلافيها ومعالجتها .
ثم تكلم المتحدث آخر فأيد الرأي بوجود تعليم لغات أجنبية متعددة .
ولكنه اعترض على اجبار أى تلميذ على تعلم لغة أجنبية بعينها .

ثم تكلم المتحدث ثالث وقال أن تعليم لغات أجنبية متعددة مطلوب
لنهضتنا ولكنه يرى أن يكون ذلك عن طريق المنشآت التى تطلب لغات
مختلفة وعندئذ نجد من يطلب تعلم اللغة التى تطلبها المنشأة .

ثم تكلم المتحدث رابع فقال انه لا يرى داعيا لتشتت الجهود فى مرحلة
التعليم العام وأنه يرى الاكتفاء بتعليم لغة واحدة على أن يكون تعليم لغات
متعددة فى مرحلة التعليم العالى .

وقد عقب المتحدث الاول على ذلك فقال انه يجب ملاحظة أن هناك
غرضين من تعليم اللغات الاجنبية فاما أن يكون الغرض اعداد لغويين
للعمل فى المراكز التى تحتاج الى اجادة اللغات الاجنبية ، وتحقيق هذا
الغرض مكانة الجامعة ومعاهد التعليم العالى . واما أن يكون الغرض تهيئة
الفنيين للتمكن من تطعيم فنهم وثقافتهم بألوان مختلفة من الثقافة الفنية
الفربية اذ لا معنى لان يتخرج فى جامعاتنا سنويا نحو ٥٠٠ مهندس مثلا
وكلهم يستقون فنهم الهندسى من الفن الهندسى الانجليزى ، ومن الخير
أن يكون من بين هؤلاء من يستقى فنه من فرنسا أو ألمانيا أو إيطاليا أو غير
ذلك ، وما يقال عن المهندسين يقال عن الاطباء والاقتصاديين ورجال
القانون والعلمين وغيرهم .

ثم استؤنف الحديث فى ندوة تالية وتكلم كثير من السادة الحاضرين ،
منهم من أيد تعليم لغات أجنبية متعددة ولكن بدون اجبار ، ومنهم من أيد
تعليم لغة أجنبية واحدة فى مرحلة التعليم العام ، ومنهم من ذهب الى
تعيين اللغة الاجنبية الوحيدة باللغة الانجليزية لكثرة انتشارها .

ويلخص ما دار من مناقشة فى الندوة الثانية فيما يلى: -

١ - أن مركز مصر الدولى وموقعها الجغرافى جعلها ملتقى كثير من
الثقافات ، وجوها وآثارها يجتذب علبدا من السائحين على مدار
السنة .

٢ - أن اتساع علاقاتنا الاقتصادية بمختلف الدول وتنفيذ البرامج
الاقتصادية والعمرانية استلزم دعوة كثير من الاقتصاديين والخبراء
من مختلف الدول .

٣ - كان من اثر امتداد نشاطنا الثقافى أن كثر عدد المنح للبلاد الآسيوية
والافريقية وغيرها وتعددت برامج الاذاعة بلغات كثيرة .

٤ - ان اتجاه التعليم العالى الى تدريب طلاب المعاهد العليا قرابة العام فى يوجوسلافيا والمجر والمانيا تدريبا عمليا يزيد من خبراتهم ويؤدى الى تنوع مصادر الثقافة بين ابنائنا .

كل هذا يؤكد الحاجة الى تعلم اللغات الاجنبية فى بلادنا وتوجيه العناية باعداد المدرسين الذين يقومون بتدريس هذه اللغات .

وبمناسبة وجود الاستاذ لانجلفلد عميد كلية التربية باترخت بهولاندة كاستاذ زائر بكلية التربية بجامعة عين شمس اقترح دعوته لالقاء محاضرة بدار الرابطة عن تعليم اللغاب الاجنبية فتحدث سيادته فى الاجتماع الثالث من أهمية تعليم اللغات الاجنبية وطرق تدريسها وفوائدها وفيما يلى موجزا لحديثه : -

قال سيادته ، انه من الضرورى فى عالمنا الحديث أن يكون لدينا وسائل جيدة للاتصال بين البلاد وبعضها ولذلك ينبغى أن نختار لغة أو أكثر من اللغات الاجنبية لنعلمها لمواطنينا لتحقيق هذا الغرض ، ويراعى فى اختيار اللغات الاجنبية التى تعلم الاهتمام ببعض العوامل التى من أهمها عدد الناس الذين يعرفون اللغة المراد تعليمها والسهولة النسبية فى دراستها وصلاحياتها للتعبير عن الافكار العقلية والخيالية وما يجرى فى الحياة اليومية .

وطرق التدريس المثلى لتعليم اللغات الاجنبية هى تأدية الغرض من تعلمها وافادة المتعلم ، والطريقة المباشرة مناسبة للاطفال الصغار أو لمن يستعملون اللغة على مستوى متواضع جدا ، أما هؤلاء الذين يستعملون اللغة على مستوى عال فانه من الضرورى لهم فهم أصول اللغة وتكوينها ووظيفتها فهما جليا .

ان لكل لغة طرقها الخاصة فى التفكير بها وضرورى جدا لمن يتعلم لغة أجنبية أن يفكر بها مباشرة ولا يلجأ للتفكير بها عن طريق النقل بالترجمة من لغته القومية .

ان الطفل الذى يعرف لغتين يعانى ضيقا شديدا من عدم معرفته لكنيهما معروفة تامة ، فالتعليم الحق يحتم جادة للغة القومية أولا كي ينيسر للدارس التمكن من لغة أو لغات أخرى .

ان دراسة أى لغة أجنبية لا يتعارض بأى حال مع ولاء المواطن لثقافته القومية ، فهناك ملايين من الاندونيسيين يجيدون اللغة الهولندية ومع ذلك فهؤلاء أنفسهم هم الذين يقودون الثورة فى بلادهم ضد هولندا ، والانجليزى الذى لا يعرف غير لغة بلاده ليس أكثر وطنية من الهولندى الذى يعرف لغات متعددة .

وباستعراض ما دار من مناقشات وأحاديث حول موضوع تعليم اللغات الأجنبية استقر الرأي على دعوة عدد من رجال التعليم وغيرهم المعنيين باللغات الأجنبية للتحدث في النقاط التي تباورت أثناء المناقشات ، وفيما يلي أهم هذه النقاط : -

(أ) ما دما قد سلمنا بالحاجة التي تعليم لغات كثيرة لمقابلة احتياجات البلاد في نهضتنا الحاضرة فكيف يكون التخطيط لتحقيق هذا الغرض في مرحلتى التعليم العام والتعليم الجامعى .

(ب) وإذا اتفقنا على تعليم لغتين أجنبيتين في مرحلتى التعليم العام (الإعدادى والثانوى) فكيف يكون اختيار اللغة الأولى . ؟ هل يترك الاختيار للطالب وكيف ؟ أم يكون الاختيار للدلاو وعلى أى أساس ؟

(ج) ما الهدف من تعليم اللغات الأجنبية في مرحلتى التعليم العام . ؟ هل هو الثقافة العامة أم المهارة اللغوية ، وهل تحقق ثنائية اللغة الإجابة المطلوبة . ؟ أم تكون النتيجة انخفاض مستوى اللغتين . . ؟

(د) كيف ترتب اللغات الأجنبية التي تحتاج إليها البلاد . . ؟ وإذا كنا نحس أن اللغة الإنجليزية سوف تتجه إليها غالبية الطلاب فما هى اللغة الثانية للذين يختارون لغة أولى غير الإنجليزية . . ؟

(هـ) ما الوسائل الفعالة لمعالجة الضعف الحالى فى اللغة الأجنبية . ؟

(و) ما الوسائل لرفع مستوى معلمى اللغات فى مرحلة اعداد المعلمين وبالنسبة للمعلمين القائمين بالعمل . ؟



توصيات
هيئة التخطيط العليا
بشأن : سياسة التعليم في المدرسة الاعدادية

عقدت هيئة التخطيط العليا للتربية والتعليم ، ثلاث جلسات برئاسة السيد الوزير للتربية والتعليم ، بتاريخ ١٩٦٣/١/٢٢ ، ١٩٦٣/١/٢٩ ، ١٩٦٣/٢/٥ - تناولت فيها موضوع « المدرسة الاعدادية » .
وفي ضوء مناقشات الهيئة للموضوع من مختلف نواحيه .
وفي ضوء زيارة الهيئة لبعض أنواع المدارس الاعدادية (الفنية والعملية والتجريبية) يوم ١٩٦٣/٢/٣ .

اتخذت الهيئة في اجتماعها الاخير ، بتاريخ ١٩٦٣/٢/٥ **التوصيات** الآتية في شأن سياسة التعليم بالمرحلة الاعدادية : -
اولا : يكون طابع المرحلة الاعدادية :

مدرسة اعدادية موحدة ، تشتمل برامجها على قدر موحّد من الثقافة والمواد العلمية ، الى جانب تخصيص نسبة من الخطة الدراسية (١٥ ٪ - ٢٠ ٪) للمجالات العملية متنوع وفقا لمختلف التهيّئات .

ثانيا : البدء بتحويل برامج الاعدادي التجاري والاعدادي العملي الى نوع المدرسة الاعدادية الحديثة المشار اليها بالبند السابق .

ثالثا : الاحتفاظ مؤقتا بالاعدادي الصناعي والزراعي ، في حدود عدد المدارس والفصول القائمة حاليا .

رابعا : يكون القبول في الاعدادي بأنواعه في حدود النسب الحالية .

خامسا : ينظر في تنظيم دراسات تكميلية للمتخلفين من المنتهين من المرحلة الابتدائية مدتها عام دراسي واحد ، تجمع بين الثقافة العامة والتدريب على الحرف الصغيرة والصناعات المحلية ، ويكون ذلك كخطوة تدريجية نحو الارتقاء بمستوى الالتزام .

سادسا : تقوم الوزارة باعداد برنامج تنفيذي انتقالي لتحقيق هذه المبادئ
أمين الهيئة

(حسن مصطفى)

يعتمد ،

رئيس الهيئة

(توقيع)

(السيد محمد يوسف)

وزير التربية والتعليم

١٩٦٣/٢/١٣

الى السيد مدير عام تخطيط الاعدادي والثانوي
رجاء الاحاطة ، واتخاذ ما يلزم نحو اعداد البرنامج التنفيذي .
والاستعدادات اللازمة والخطوات الانتقالية .

وكيل الوزارة المساعد لشئون التخطيط

(حسن مصطفى)

١٩٦٣/٢/١٤

JOURNAL OF EDUCATION

ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES
OF THE INSTITUTES AND FACULTIES OF EDUCATION,
CAIRO

Quarterly: November-January-March-May

Editor

M. SAID KADRY

Editorial Board

M. K. Harby

M. N. Rāfat

R. Mollwad

M. K. Barakat

M. El-Bassuny

M. A. El-Chammam

Secretary

M. El-Hak Afifi

Executive Director

M. A. El-Naggar

Materials for publication
and all other correspondence
to be addressed to the
Executive Director :
13, Liberation Square, Cairo
Tel. : 70686

Annual Subscription
P.T. 84 for Members
P.T. 10 for the Journal
P.T. 40 for Students
P.T. 75 for Annual

JOURNAL OF EDUCATION

Volume 10

Part 1

Year 35

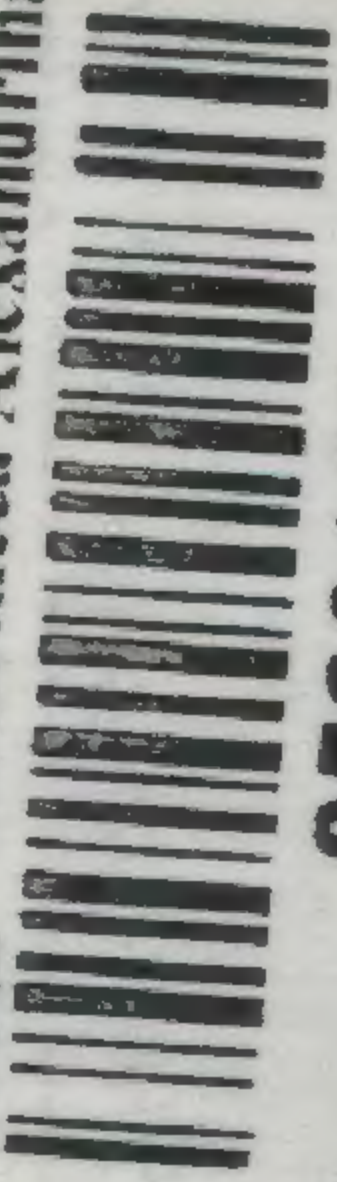
CONTENTS

- General Education in Our Technological Society
M. G. Hayler
- The Road to Our Adolescent Maladjustment
M. A. El-Boghamdy
- The Adolescent Implication of the Philosophy of mind,
and and Society
K. Samir
- Training Theory Education
N. V. Haidari
- First and Silent Reading
S. Megawer
- Vocational Education Through Art
M. El-Sayoumy
- Education of Prolonged Children
Y. El-Sheikh
- The Educational Follow-Up
M. S. El-Mongi
- New Trends in Education
Prepared by M. Haidari
- Educational Trends in other Countries
- Educational Activities in the U.A.R.

ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES
OF THE INSTITUTES AND FACULTIES OF EDUCATION
CAIRO, U.A.R.



Bibliotheca Alexandrina



0536167